

A CIDADANIA NEGADA
POLÍTICAS DE EXCLUSÃO
NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

-

LA CIUDADANÍA NEGADA
POLÍTICAS DE EXCLUSIÓN
EN LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

⇐ **Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto**
(Compiladores)

Gaudêncio Frigotto
Pablo Gentili
Thomas Coutrot
Ricardo Antunes
Vanilda Paiva
Mauro del Pino
Maria da Glória Gohn
Roseli Salette Caldart
Roberto Leher
Susan Street
Deolidia Martínez
Alejandra Birgin
João dos Reis Silva Júnior
Claudio Almonacid
Miguel Arroyo

A la memoria de José Luis Rebellato

Colección Grupos de Trabajo de CLACSO

Grupo de Trabajo *Educación, trabajo y exclusión social*

Coordinadores: Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto

Director de la Colección

Dr. Atilio A. Boron
Secretario Ejecutivo

Area Académica de CLACSO

Coordinador: Emilio Taddei
Asistente Coordinador: Sabrina González

Area de Difusión

Coordinador: Jorge A. Fraga
Arte y Diagramación: Miguel A. Santángelo
Edición: Florencia Enghel

Impresión

Gráficas y Servicios

Primera edición

"Acidadañia negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho"
(Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2000)

Imagen de tapa: Sebastião Salgado

"La mina de oro. Sierra Pelada, Estado de Para, Brasil, 1986.
Editions La Martinière - Terre Humaine/Plot, París, 1993, pág. 316.



**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
CLACSO**



**Agencia Sueca de
Desarrollo Internacional**

**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
CLACSO**

Callao 875, piso 3°
1023 Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4811-6588 / 4814-2301
Fax: (54-11) 4812-8459
E-mail: clacso@clacso.edu.ar
<http://www.clacso.edu.ar>
www.clacso.org

ISBN 950-9231-53-3

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

INDICE

Presentación

Gaudêncio Frigotto & Pablo Gentili

9

Capítulo I

Thomas Coutrot

Trabajo, empleo y actividad

13

Capítulo II

Ricardo Antunes

Trabalho e precarização numa ordem neoliberal

35

Capítulo III

Vanilda Paiva

Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social

49

Capítulo IV

Mauro del Pino

Política educacional, emprego e exclusão social

65

Capítulo V

Maria da Glória Gohn

Educação, trabalho e lutas sociais

89

Capítulo VI

Roselí Salete Caldart

*O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social
como princípio educativo*

125

Capítulo VII

Roberto Leher

*Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública:
uma introdução ao debate a propósito dos novos
movimentos sociais na educação*

145

Capítulo VIII

Susan Street

*Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático
magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y
resignificaciones pedagógicas*

177

Deolidia Martínez

*La batalla del conocimiento o la apropiación del producto
del proceso de trabajo docente
(comentario al texto de Susan Street)*

213

Capítulo IX

Alejandra Birgin

*La docencia como trabajo:
la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*

221

Capítulo X

João dos Reis Silva Júnior

*Reformas educacionais, reconversão produtiva e a
constituição de um novo sujeito*

241

Capítulo XI

Claudio Almonacid & Miguel Arroyo

*Educación, trabajo y exclusión social:
tendencias y conclusiones provisorias*

259

Claudio Almonacid

*Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia
educacional chilena*

259

Miguel Arroyo

Educação em tempos de exclusão

266

Presentación

☞ **Gaudêncio Frigotto y Pablo Gentili***

Vivimos una coyuntura marcada por transformaciones profundas y contradictorias. El impresionante avance de las fuerzas productivas aumenta las posibilidades de prolongar y mejorar la vida humana, al mismo tiempo que mutila y precariza la vida de casi la mitad de los habitantes del planeta. Millones de seres humanos, especialmente en el Tercer Mundo, sufren, todavía hoy, las consecuencias brutales del hambre y de enfermedades endémicas cuya cura ya se conocía en la Edad Media. Más de mil doscientos millones de adultos son violentados por el horror político y económico del desempleo estructural, mientras millones de niños y niñas son cotidianamente sometidos al maltrato y la violencia de un mercado de trabajo que los reduce a meros esclavos, negándoles los más elementales derechos humanos y desintegrándolos física, psicológica y afectivamente.

En la base de estas transformaciones se configura la especificidad que asume el proceso de mundialización del capital asociado al recetario neoliberal. Una combinación explosiva que nos aleja de la posibilidad de construir una sociedad donde la integración se garantice a partir del reconocimiento y la realización efectiva de derechos inalienables; derechos que permiten reconocernos como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad donde la justicia y la libertad no sean mono-

* **Gaudêncio Frigotto** es profesor de la Universidad Federal Fluminense. **Pablo Gentili** es profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro e investigador del Laboratorio de Políticas Públicas de la misma universidad.

polio de aquellos que concentran el poder económico. Una combinación explosiva que pone de manifiesto la limitada capacidad civilizatoria del capitalismo, el cual se torna cada vez más violento, excluyente y destructivo.

Uno de los grandes desafíos que se presenta a quienes no se conforman con el actual curso de la historia, quizás sea entender en profundidad las nuevas modalidades de sociabilidad capitalista, para pensar y construir también nuevas formas de lucha y resistencia que permitan frenar los efectos discriminadores de las políticas de exclusión promovidas por los Estados neoliberales. Esta es, básicamente, la preocupación de fondo que congrega los textos del libro que aquí presentamos.

Los diferentes capítulos de este volumen constituyen algunos de los trabajos que guiaron las sesiones de la Primera Reunión Anual del GT – Educación, Trabajo y Exclusión Social del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro los días 8, 9 y 10 de diciembre de 1999.

El Grupo de Trabajo, constituido hace poco más de un año, tiene por objetivo promover la integración, el debate y el intercambio académico entre cientistas sociales latinoamericanos/as preocupados con el análisis crítico de la relación entre educación y trabajo, así como de las condiciones de exclusión social que de este vínculo suelen derivarse. Buscando ampliar las fronteras de la reflexión teórica y tratando de escapar al formato tradicionalmente elitista de las asociaciones científicas, el GT – Educación, Trabajo y Exclusión Social pretende establecer vínculos permanentes con movimientos sociales, sindicatos, organismos de derechos humanos y organizaciones no gubernamentales que desarrollan actividades en este campo. Entidades éstas que no sólo aportan a las Ciencias Sociales un enorme caudal de experiencias y luchas democráticas, sino también el interés por la producción y sistematización de conocimientos imprescindibles para una aproximación crítica a la realidad social latinoamericana.

En este sentido, ha sido para nosotros un gran honor poder contar entre los participantes de la Reunión de Río con Vicente Paulo da Silva (*Vicentinho*), Presidente de la Central Única de Trabalhadores (CUT) de Brasil, quien realizó la conferencia de apertura. También, como participantes de algunas de las mesas de debate, con Carlos Augusto Abicalil, Presidente de la Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE); con Jorge Cardelli, Coordinador de la Escuela Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); y con Roseli Caldart, del Colectivo Nacional del Sector Educación del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Como coordinadores del GT creemos de fundamental importancia profundizar estos vínculos, en la certeza de saber que cuando el campo intelectual se aleja de los movimientos sociales acaba siendo, casi siempre, un campo pobre, poco imaginativo y políticamente débil. La posibilidad de generar espacios de resis-

tencia efectiva a la sistemática violación de derechos vivida cotidianamente en América Latina depende, en parte, de la posibilidad de construir ámbitos de trabajo y reflexión común para superar los estrechos márgenes del pensamiento único que nos imponen desde arriba y solemos reproducir desde abajo.

Los temas abordados por el GTson, entre otros: desempleo, precarización del trabajo y educación; reestructuración productiva, educación y exclusión social; poder económico y educación; reforma del Estado, trabajo y educación; trabajo infantil y educación; educación, trabajo y nuevas formas de exclusión de la juventud; sindicalismo, movimiento obrero y educación; sindicalismo docente; condiciones de trabajo en las instituciones educativas; reformas educativas y reformas laborales; reforma y reestructuración de la enseñanza técnica y profesional; educación, trabajo y discriminación racial; género, trabajo y educación; historia del trabajo y de la educación; formación profesional; nueva cultura productiva y educación; economía solidaria y educación.

Las lenguas, creemos, deben ser un espacio de hospitalidad y reconocimiento. De allí que, como habitualmente define CLACSO en sus publicaciones, los textos aquí presentados han sido conservados en su lengua original (con excepción del primer capítulo que ha sido traducido del francés al castellano).

Queremos agradecer a todos aquellos y aquellas que, como panelistas o como público, participaron de la Reunión de Río. Destacamos también nuestro reconocimiento a Cristhiane Silva de Albuquerque Souza, Patrícia Anido Noronha, Rosely Silva de Albuquerque Souza y Leonora Corsini, quienes con infinita paciencia y simpatía soportaron buena parte de la responsabilidad administrativa del evento. Los Programas de Pós-Graduação em Educação de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y de la Universidade Federal Fluminense (UFF) nos ofrecieron un significativo apoyo institucional para la preparación de nuestra Reunión. Posibilidad que se vio fortalecida gracias al apoyo financiero brindado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Expresamos nuestra gratitud a los doctores Atilio Boron y Emilio Taddei, quienes, desde CLACSO y durante las sesiones de nuestra reunión en Río, contribuyeron significativamente a la formación de este grupo de trabajo. Finalmente, destacamos nuestro especial agradecimiento a Graciela Hopstein, quien ha asumido el desafío de coordinar junto a nosotros las actividades del grupo.

Dedicamos este libro a la memoria de José Luis Rebellato, un uruguayo, como tantos otros, obstinado hasta la médula en la posibilidad de hacer del trabajo intelectual una herramienta de lucha para la emancipación de los pueblos.

Río de Janeiro, invierno de 2000

Capítulo I

Trabajo, empleo, actividad

← Thomas Coutrot**

El movimiento de desempleados ha llevado a la escena política un debate que agitaba sobre todo círculos intelectuales y militantes: ¿hay que aprovechar la descomposición actual del empleo para proponer avances radicales hacia el objetivo último, la abolición del trabajo asalariado? O bien, al contrario, a pesar del fracaso repetido de las políticas económicas, ¿hay que buscar ante todo una vuelta lo más rápida posible al pleno empleo? ¿Se debe buscar la extinción de la explotación, o reivindicar el derecho de todo proletario a hacerse explotar? ¿Hay que buscar formas de integración social alternativas al trabajo, o bien éste debe seguir siendo central en la vida en sociedad? ¿Permite ya la productividad social desconectar la renta de cada ciudadano de su contribución productiva inmediata, o hay que conservar un lazo estrecho entre trabajo y renta?

Es difícil formular reivindicaciones en medio de la urgencia de las luchas sin disponer de una visión, al menos aproximada, del objetivo a largo plazo. Navegar a ojo sin brújula puede permitir evitar durante un tiempo los arrecifes e icebergs; ciertamente no permitirá llegar a buen puerto. Es aún más peligroso, si el objetivo es conocido, tener una brújula averiada, pues entonces el naufragio es seguro por exceso de confianza. En los debates, los defensores del pleno empleo

* El presente capítulo fue inicialmente publicado en la Revista *Critique Communiste* N° 152 (Paris, verano de 1998). La versión aquí publicada fue tomada de la Revista *Viento Sur* (octubre de 1998, Madrid). Traducción: Alberto Nadal.

** Economista francés. Autor de *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* (La découverte, Paris, 1998). Miembro del movimiento *Agir contre le chômage!* (AC!).

aparecen a menudo a la defensiva, aferrados a instrumentos y conceptos superados. La modernidad, el realismo y el progresismo parecen estar del lado de los defensores del “fin del trabajo”, de los partidarios de la renta mínima o del subsidio universal. Cada cual a su manera, el progreso tecnológico, la mundialización, la existencia de una masa de ciudadanos *liberados* del trabajo por el paro, la aspiración individual a la autonomía personal, la voluntad de desarrollar las actividades al margen del mercado (políticas, asociativas, artísticas...): todo milita a favor de una superación de la sociedad salarial. Bastaría con tomar acta de este *fin del trabajo*, en lugar de aferrarse a una concepción obsoleta de la organización de la sociedad. Para algunos (como V. Forrester), es incluso por puro maquiavelismo, para prolongar su sometimiento, que las elites capitalistas continúan exigiendo a los desempleados que sigan buscando empleos que no existen. Un anticapitalismo radical desafiaría al capital a garantizar condiciones decentes de existencia a todos sus supernumerarios. En caso de éxito, la amenaza del paro sobre los asalariados empleados se debilitaría, la relación de fuerzas en las empresas y en el mercado de trabajo se invertiría. Y si esto se revelara imposible, se demostrará que el capitalismo no puede proponer sino miseria y precariedad para la mayoría. Revelaría así a los ojos de todos su fracaso.

La Constitución Francesa, en su preámbulo, afirma el deber de todo ciudadano de trabajar, su derecho a un empleo, y la obligación de la colectividad de proporcionarle una renta si no puede conseguir un empleo. Si se decreta obsoleto e inaplicable el derecho al empleo, es el derecho a la renta lo que se convierte de forma natural en el derecho social fundamental de nuestra época. Se reconocen aquí los términos del debate que agita a *Agir contre le chômage! (AC!)* desde su fundación, y que ilustra la yuxtaposición de sus dos consignas “¡un empleo es un derecho, una renta es una deuda!”.

Querría aquí desarrollar dos argumentos estrechamente complementarios: por un lado, sería extremadamente peligroso abandonar la presa del pleno empleo por la sombra de la renta garantizada; pero también es importante renovar profundamente el objetivo del pleno empleo para volverle a dar credibilidad y poder movilizador. Pues, desde el comienzo de los años ochenta, el sistema de empleo ha conocido mutaciones tan profundas que sería ilusorio apostar por una vuelta atrás hacia la época del pleno empleo *fordista* de la posguerra. No se puede formular un proyecto de futuro movilizador con los ojos pendientes del retrovisor¹. La reducción del tiempo de trabajo y el crecimiento son ciertamente las condiciones *sine qua non* de una recuperación de la creación de empleo y de un retroceso real del paro; pero los primeros balances de los debates sobre la ley de Robien y las treinta y cinco horas indican ya que serán radicalmente insuficientes si se omite avanzar sobre innovaciones institucionales importantes en el sistema de empleo-protección social.

¿Un sistema de “empleo - protección social”?

Contrariamente a una idea corriente, el pleno empleo no es en absoluto una noción evidente. Basta con un ejemplo del extranjero para verlo. El mercado de trabajo brasileño, como el de muchos países del Sur, se caracteriza por un grado elevado de informalidad: alrededor de la mitad de los trabajadores no tiene contrato de trabajo, y consiguientemente, trabaja o por su cuenta (vendedores ambulantes, limpiadores de zapatos, artesanos sin patente), o en el trabajo *informal* para una pequeña empresa (a menudo dependiente de una grande). En cuanto a los asalariados formales, que tienen un verdadero contrato de trabajo, no se benefician prácticamente de ningún seguro de paro en caso –muy banal– de despido, y deben pues retomar inmediatamente una actividad de cualquier tipo para sobrevivir. Por ello, la tasa de paro oficial, medida por el Instituto Brasileño de Estadísticas según las normas de la Oficina Internacional del Trabajo, oscila generalmente entre 3% y 5%, incluso cuando la industria despide a la cuarta parte de sus asalariados (como se produjo entre 1990 y 1995)³. ¿Es esto sin embargo el pleno empleo en Brasil? Aparentemente sí para los expertos del gobierno o del FMI³, pero ciertamente no para los sindicalistas brasileños o para los millones de trabajadores que sobreviven al margen del sistema con rentas miserables. El “modelo americano” de pleno empleo se acerca al modelo brasileño, aunque el empleo no declarado esté en él menos generalizado. Estos ejemplos ilustran lo que ciertos economistas franceses han teorizado enunciando que el empleo, al igual que su revés –el paro–, es una “construcción social” (Salais, Reynaud & Baverez, 1985; Abdelmoumene & otros, 1996). Un empleo no es simplemente un contrato de trabajo asalariado o una ocupación liberal. Es un contrato o una ocupación que se inserta en un conjunto de reglas (sociales, fiscales, comerciales...), y que debe respetar estas reglas para ser legítimamente considerado como tal. La dimensión normativa es esencial en la definición del empleo: ¿qué es lo que una sociedad históricamente situada admite como formas legítimas de ejercicio de la actividad profesional? Según todos los trabajadores tengan o no acceso a estas formas legítimas, se dirá que se está en pleno empleo o bien que existe paro. Al límite –es ése el fondo racional del pensamiento ultraliberal–, bastaría pues con suprimir el conjunto de la legislación social y fiscal, el subsidio de desempleo, el derecho del trabajo, para restablecer un *pleno empleo* (a la brasileña, o más bien a la angoleña). Toda la cuestión está evidentemente en poder legitimar políticamente tal operación, que conduciría al trabajo asalariado doscientos años atrás, sin la protección de las solidaridades tradicionales que existían en aquel momento (Castel, 1995).

Si el empleo es una construcción social, fundada en las reglas que organizan la protección social y los contratos de trabajo; si representa por ello una institución fundamental de la sociedad salarial, ¿cuáles son sus bases constitutivas? Para referirse sólo al empleo asalariado privado –el corazón de todo sistema de em-

pleo en una economía capitalista desarrollada—, se dirá que el sistema de empleo-protección social realiza la articulación de cuatro dimensiones básicas. Los cuatro pilares de un sistema de empleo-protección social son entonces (por utilizar términos teóricos un poco pesados pero que tienen la ventaja de la precisión):

- las formas de división sexual y familiar del trabajo;
- las formas de uso de la fuerza de trabajo;
- las formas de reproducción de la fuerza de trabajo;
- las formas de circulación de la fuerza de trabajo.

La división sexual y familiar del trabajo es el proceso por el que la sociedad atribuye a los individuos plazas legítimas en la división social del trabajo en función de su sexo, de su edad y de su posición en el ciclo reproductivo. Así, en ciertas épocas, el trabajo de los niños era perfectamente legítimo; los excesos de la explotación capitalista en el siglo XIX impusieron una evolución de esta norma, vía la reglamentación y luego la prohibición legal, para permitir la reproducción física de la clase obrera, amenazada de extinción por la avaricia de los patronos. Es evidentemente la dominación masculina la que imprime más frecuentemente su marca en la división sexual del trabajo, asignando a las mujeres posiciones subordinadas en el sistema de empleo, o excluyéndolas de él claramente. Pero si se apoyan en el peso de las tradiciones y las estrategias de dominación, las normas en la materia están también sometidas permanentemente a las presiones contradictorias o convergentes de las luchas sociales y de la dinámica capitalista. Las mujeres pueden aceptar o por el contrario contestar las normas dominantes; las empresas pueden aspirar a, o por el contrario rechazar la mano de obra femenina o infantil en función de sus necesidades.

¿Las formas de uso de la fuerza de trabajo? Se trata esencialmente de las normas dominantes en materia de organización del trabajo en las empresas: duración del trabajo, flexibilidad del tiempo, asignación de los trabajadores a tareas más o menos especializadas, control de la realización del trabajo, sanciones y recompensas...

Mucho depende aquí del grado de dominio que los trabajadores tienen sobre su trabajo, de su capacidad de construir y defender su profesionalidad frente a las tentativas de los capitalistas de descalificar el trabajo para hacerlo más barato y controlable.

En cuanto a las formas de reproducción de la fuerza de trabajo, se trata evidentemente de la cuestión del salario, directo e indirecto, así como de la formación. ¿En qué medida los trabajadores consiguen elevar el valor de su fuerza de trabajo, mejorando su cualificación, e incorporando nuevas mercancías o nuevos servicios en la canasta considerada como “mínima” en un momento histórico dado? Sobre todo, ¿cómo aseguran la continuidad de sus rentas frente a los riesgos

permanentes de enfermedad, de paro, de invalidez, y cuando no tienen patrimonio personal del cual vivir en caso de interrupción del empleo?

Finalmente, las formas que organizan la circulación de la fuerza de trabajo son las reglas del derecho del trabajo o de los convenios colectivos que prevén las condiciones de contratación, de despido, de reconversión en caso de supresión de puestos de trabajo, etc.

Se puede entonces dar una definición más precisa del “pleno empleo” correspondiente a un sistema de empleo-protección social dado: se trata de una situación de la economía que autoriza una compatibilidad entre las normas sociales dominantes en los cuatro dominios evocados. Se está en pleno empleo si cualquiera que busca legítimamente un empleo, puede encontrar un trabajo suficientemente bueno (condiciones de trabajo, movilidad), suficientemente remunerado (salario) y protegido de los azares de los mercados (estabilidad del contrato, protección social en caso de ruptura).

Así, según las normas sociales europeas, la economía americana no está ciertamente en pleno empleo, aunque lo esté para los propios americanos: además de la cultura individualista americana, que atribuye un papel determinante a la responsabilidad del individuo negando las determinaciones sociales, es sobre todo el aplastamiento de los sindicatos bajo Reagan y el retroceso de la conciencia de clase lo que explica la legitimación de una situación de miseria asalariada de masas. En Francia, en la posguerra, el “empleo a la francesa” (Friot, 1998) permitió la conciliación de la subordinación en el contrato de trabajo, y de una cierta seguridad de existencia gracias al desarrollo de los convenios colectivos y de la seguridad social. De ahí la posibilidad para las empresas de desarrollar las economías de escala y los efectos de aprendizaje en la duración, y para los asalariados de obtener por la lucha sindical un reparto de los aumentos de productividad bajo la forma de subidas salariales reales y de reducción de la duración del trabajo a partir de mediados de los años sesenta.

El sistema de “pleno empleo” keynesiano-fordista

El pleno empleo de posguerra puede rápidamente describirse, y por ello mismo criticarse, utilizando el mismo esquema precedente.

“Las mujeres en el hogar” es la norma en materia de división sexual del trabajo. El movimiento de retroceso de la actividad salarial femenina comenzado a finales del siglo XIX se prolonga y se acentúa hasta comienzo de los años sesenta. El empleo fordista es ante todo un empleo masculino, así como el movimiento sindical está dominado por la figura del metalúrgico y del trabajador del ferrocarril.

La organización ford-taylorista de la empresa y de la sociedad reposa en la consigna “trabaja, consume y cállate”: la fabricación en gran serie de productos estandarizados requiere una estandarización avanzada de los gestos de los productores así como de los gustos de los consumidores.

La movilidad de los trabajadores es muy limitada, por el encierro en la empresa paternalista (estilo Schneider o Michelin) o fordista (del tipo Renault). Numerosos asalariados contratados en su juventud en las grandes fábricas permanecerán en ellas veinte, treinta o más años, repitiendo los mismos gestos en los mismos talleres.

Los salarios están en líneas generales indexados sobre la productividad macroeconómica, gracias al desarrollo del sindicalismo y de los convenios colectivos; sobre todo, los seguros sociales se construyen y se generalizan a través del sistema de la cotización social, que organiza el reparto proporcional del coste de los riesgos sociales y de la reproducción de la fuerza de trabajo entre empleadores: la clase obrera francesa construye su unidad más a través de ese sistema de protección social “a la francesa” (Friot) que gracias a un sindicalismo que sigue siendo minoritario y dividido. Por ello la cuestión de la seguridad social sigue siendo en Francia el objeto central del enfrentamiento de clase, como lo ha vuelto a ilustrar el movimiento de diciembre de 1995.

La política macroeconómica del Estado está fundada en los preceptos keynesianos de relanzamiento anticíclico por los gastos públicos, e intenta desarrollar y modernizar el aparato productivo gracias a políticas industriales activas a la vez que mantiene el pleno empleo. El recuerdo del paro de masas de los años treinta y de sus consecuencias políticas está aún vivo en la memoria de las elites dominantes, mientras sigue pesando la “amenaza comunista”.

Este breve recordatorio de las características del pleno empleo de los años cincuenta/sesenta basta para designar sus límites: las aspiraciones y las luchas de las mujeres, las luchas de los trabajadores no calificados contra el “trabajo atomizado”, el ascenso generalizado del nivel de educación de la juventud y de sus aspiraciones a la autonomía individual, la importancia creciente de las exigencias de los consumidores en materia de calidad y de servicio... Otros tantos fenómenos sociales que vienen a remover las normas sobre las que se basaba el pleno empleo fordista. Tanto más, cuanto en la esfera productiva las exigencias de las empresas y sus estrategias de uso de la fuerza de trabajo se transformaron profundamente tras la entrada en la larga depresión que comenzó en 1975.

Las recomposiciones en curso en el régimen neoliberal

Desde comienzos de los años ochenta se ha elaborado progresivamente, de forma pragmática y tanteante, un nuevo régimen de crecimiento capitalista cuyos rasgos principales comienzan a aparecer bastante claramente: el régimen neoliberal (Coutrot, 1998). Querría ahora mostrar en qué los cambios en curso en los cuatro dominios evocados anteriormente dibujan un sistema emergente de empleo-protección social adaptado a la era neoliberal. Un aspecto importante de estos cambios –decisivo incluso, si se quiere comprender cómo influir sobre ellas y reorientar su dinámica– es su carácter contradictorio: en cada dominio las evoluciones potencialmente progresistas y emancipatorias son instrumentalizadas por el capital neoliberal para aumentar su dominación sobre la fuerza de trabajo.

En materia de división sexual del trabajo, las normas sociales no dependen completamente, y ni siquiera principalmente, sin duda, de las estrategias de las empresas; estas últimas juegan sin embargo un papel importante en la materia. Así, mientras que la industria recurría a la inmigración hasta 1974 para evitar aumentar los salarios de los obreros que escaseaban, las empresas de los servicios aseguraron su desarrollo desde los años sesenta recurriendo principalmente a la mano de obra femenina: el número de mujeres ocupadas⁴ pasó de 7,8 a 9,5 millones. Al mismo tiempo las aspiraciones de las mujeres a la integración en el mundo del trabajo hacían pasar la población activa femenina de 8,2 a once millones: el aumento del empleo femenino no fue pues suficiente para impedir una fuerte subida de la tasa de paro de las mujeres. La norma de la “igualdad profesional hombres-mujeres” tomó sin embargo un vigor sin precedentes, traduciendo el auge del movimiento feminista y de los valores igualitarios y democráticos. Ciertamente, las desigualdades concretas, sobre todo en las posibilidades de acceso a las profesiones valoradas o a los puestos de responsabilidad, no retrocedían más que lentamente. Los estrategas neoliberales han conseguido incluso instrumentalizar la igualdad profesional para hacer saltar ciertas protecciones que disfrutaban las trabajadoras, como la prohibición de hacer trabajar a las mujeres por la noche. Lo que no impide que las discriminaciones que afectan tradicionalmente a las mujeres, en particular salariales, sean cada vez menos aceptadas socialmente, hasta el punto de que la comisión europea mantiene la igualdad hombres-mujeres como uno de los principios directores⁵ de los planes para el empleo actualmente en curso de elaboración en todos los países de la Unión.

Segunda recomposición en curso en el sistema de empleo, la del trabajo: las formas de la organización del trabajo se modifican profundamente para responder a los cambios en las formas de competencia entre las empresas. En efecto, en una fase de desaceleración del crecimiento y de intensificación de la competencia internacional, la competencia se intensifica a medida que las concentraciones se aceleran. Para sobrevivir en tanto que entidad autónoma, cada estado mayor de empresa debe obtener de su mano de obra una capacidad de innovación, de reac-

ción rápida a los aleas de los mercados, de reducción de los costes de gestión de los materiales y de los *stocks*... La intensificación del trabajo es real, pero se hace tanto más a través de la mayor complejidad y el aumento en calidad del trabajo que por la aceleración de los ritmos. Estas exigencias nuevas necesitan una paradójica *liberación del trabajo*: para obtener estos niveles de trabajo, el capital debe, en una serie de sectores decisivos, recurrir más que en el pasado a la autonomía individual y a la capacidad de iniciativa de los asalariados. Le hace falta pues dejar su pretensión de regir por adelantado todos los hechos y gestos de los trabajadores por los métodos tayloristas tradicionales, y apostar por las potencialidades de la creatividad obrera y de la *comunicación horizontal* sin pasar por la jerarquía. Es así como se observa masivamente en la industria una tendencia a la desaparición de los encargados “pequeños jefes”, reemplazados por “animadores” o “jefes de equipo”, a menudo jóvenes técnicos. Se desarrolla también, aunque en una menor medida, el trabajo en equipos autónomos, en los que el colectivo auto-organiza su trabajo en función de objetivos generales fijados por la dirección. Evidentemente, esta autonomía está estrictamente controlada por sofisticados dispositivos de evaluación colectiva e individual, de múltiples baterías de indicadores de niveles de trabajo disponibles “en tiempo real”, etc. ... La autonomía de los trabajadores es controlada sobre todo por las presiones sistémicas que pesan cada vez más sobre sus espaldas: la amenaza del paro, por supuesto, pero también la externalización de numerosos segmentos de la producción (vía la desalarización formal o subcontratación), así como el desarrollo de la contractualización interna, que conduce a hacer de un taller o de una sucursal un simple subcontratista del grupo, en competencia con subcontratistas externos para obtener los presupuestos de producción y de inversión.

Se ve bien el aspecto contradictorio de la recomposición del trabajo, con el ascenso simultáneo de la autonomía obrera y del control capitalista. Desde un punto de vista estratégico lo que está en juego para el movimiento obrero es formular reivindicaciones que afirmen los aspectos positivos del proceso, que consiguientemente profundicen las capacidades de intervención obrera en el proceso de trabajo, y al mismo tiempo pongan en cuestión las estrategias de control llevadas a cabo por las empresas.

La “refundación” en versión neoliberal

El distanciamiento del Estado del sector productivo debe acompañarse por una refundación de sus funciones de regulación en tres direcciones: la gestión de los nuevos riesgos colectivos; la financiación de las inversiones a largo plazo, principalmente el apoyo a la demografía; el ordenamiento de un marco jurídico, fiscal y social moderno que pase en particular por la simplificación drástica de las normas –principalmente en materia de derecho del trabajo– y por la rehabilitación

de la negociación en la empresa. Así, las intervenciones económicas y sociales deben ser recentradas sobre aproximadamente el 20% de la población que la mundialización rechaza a los márgenes del mercado de trabajo y de la sociedad mercantil, a través de un sistema de impuesto negativo por una parte, y una ayuda a la vuelta al empleo mercantil por la otra. Francia podría sobre este punto inspirarse en el new deal lanzado por Tony Blair, que pretende sustituir el *welfare* con el *workfare** proponiendo a cada joven de menos de veinticinco años un trabajo subvencionado por el Estado, un *stage* o una formación, cuyo rechazo conllevaría la retirada del beneficio de los subsidios sociales (Baverez, 1998).

En el dominio del salario directo e indirecto, los cambios afectan tanto al nivel de salario como a su estructura. Por supuesto, el nivel de los salarios y de las prestaciones sociales está bajo presión, al ser la norma neoliberal de reparto de las ganancias de productividad el atribuir prácticamente todo a las ganancias para satisfacer las exigencias crecientes de los mercados financieros, principales suministradores ya de fondos de las empresas. Pero la propia estructura del salario es puesta en cuestión. El salario directo es cada vez menos fijo, y cada vez más depende del nivel del trabajador o de la empresa por medio de la individualización de los salarios y de las políticas de “reparto de las ganancias”. En última instancia, como en el caso de los asalariados “externalizados” y forzados por las empresas a establecerse “por su cuenta” a la vez que de hecho continúan trabajando exclusivamente para el mismo patrón, el capital transfiere la totalidad del riesgo comercial al trabajador: si los negocios van mal, se revisan las tarifas a la baja o se deja de pasar pedidos al pseudo-trabajador independiente. Esta mercantilización del trabajo significa un retorno a formas arcaicas, típicas de los comienzos del capitalismo, como la economía mercantil o el contrato de arrendamiento de servicios. En el terreno del salario indirecto, las exoneraciones de cotizaciones sociales y los planes de compresión de los gastos abren el camino para un sistema dual, asociando protección social mínima para los más desprotegidos y seguros privados/fondos de pensiones para los *acomodados*.

El uso de la fuerza de trabajo se recompone bajo la consigna del “trabajo justo a tiempo” o “a toque de silbato”: la flexibilización del empleo apunta a un ideal en el que la empresa podría llamar a un asalariado cuando tiene necesidad de él y pagarle solamente por las horas o las tareas que son directamente productivas. Pero esta tendencia es en parte contrarrestada por la necesidad, para las empresas, de disponer de una mano de obra fiable y formada capaz de alcanzar los niveles elevados requeridos en la competencia.

De ahí las políticas de formación profesional continua mucho más sofisticadas y costosas que en los años sesenta, que superan muy a menudo el montante mínimo de gasto fijado por la ley. De ahí también las tentativas de estabilizar nú-

* Nota del autor: Juego de palabras entre el neologismo *workfare*, que puede traducirse por “estar trabajando”, como *welfare* que significa “estar bien” o “bienestar”.

cleos duros y diferentes niveles de periferia de mano de obra: los eventuales a los que se llama sistemáticamente para ciertas tareas, los “estacionarios” que se intenta reencontrar de un año para otro, etc. Se dibujan así círculos concéntricos alrededor de las grandes empresas, asociando a trabajadores precarios más o menos *antiguos*, empresas subcontratistas de primera, segunda y tercera fila, etc.

Ahí también debe subrayarse el aspecto contradictorio de estas transformaciones: la precarización, por supuesto, pero también la elevación de las calificaciones reales (aunque a menudo no reconocidas en las clasificaciones y los salarios), y consiguientemente oportunidades de movilidad voluntaria sin duda superiores a lo que podía esperar un obrero en una fábrica fordista.

¿A qué se parecería el sistema de empleo neoliberal?

Se ve dibujarse claramente el rostro de un sistema de pleno empleo de tipo neoliberal: una igualdad formal entre hombres y mujeres para aumentar la flexibilidad de la oferta de mano de obra; una mercantilización del trabajo con extensión del *autoempleo* (lo que la Comisión Europea llama “el espíritu de empresa”) y flexibilidad de los salarios para quienes permanezcan como asalariados; una flexibilidad completa de los contratos de trabajo. Toda la dificultad será gestionar la masa de *inempleables* producidos por las políticas cada vez más selectivas de las empresas y por el descenso de la calidad de los servicios públicos de educación como consecuencia de los repetidos recortes presupuestarios. ¿Cómo mantener la paz social y la seguridad pública, es decir impedir la acumulación explosiva de un *lumpen* proletariado asocializado, conservando a la vez un ejército de reserva suficientemente masivo para disciplinar a los asalariados existentes? La OCDE se ha desentendido de la cuestión del salario mínimo, juzgado finalmente poco molesto pues resulta soslayable por el desarrollo del tiempo parcial y la flexibilidad de los contratos; pero se concentra ahora en el problema de la articulación entre empleo y protección social con el objetivo de “valorizar el trabajo”, es decir encontrar un justo equilibrio entre subsidios demasiado débiles que no sirven para nada y subsidios demasiado elevados que *desincentivan* a los trabajadores a aceptar cualquier cosa⁶.

Aunque la OCDE se cuide por el momento de hacer recomendaciones formales que estarían aún bastante lejos de conseguir la unanimidad de los Estados miembros, no es extraño en estas condiciones que se dibuje una clara evolución ideológica hacia sistemas de renta mínima articulando rentas salariales y prestaciones complementarias. El viejo “impuesto negativo” preconizado por el *papa* del ultraliberalismo Milton Friedman, desde los años sesenta, está ya siendo aplicado masivamente, aunque bajo formas un poco diferentes, en EE UU y en Gran Bretaña.

Se trata de liberar a las empresas de toda responsabilidad en el mantenimiento de su mano de obra: es el Estado quien tiene que definir un nivel mínimo de renta por debajo del cual ningún trabajador debería caer, y pagar la diferencia en relación al salario “que los clientes de la empresa pueden pagar”, como dice cínicamente Ernest Antoine Seillière, el presidente de los patronos franceses. A mediano plazo, evidentemente, nociones tan anticuadas como la duración colectiva del trabajo o el salario mínimo llegarían a ser totalmente inútiles, puesto que toda la negociación de las condiciones de empleo se desarrollaría directamente entre el asalariado individual y su patrón, “en pie de igualdad”.

No se trata de exageraciones polémicas, sino de la visión del futuro de la relación salarial defendida por la UIMM y por D. Kessler desde hace algunos años, y ahora oficialmente adoptada por la patronal francesa CNPF. Esta visión es muy liberal, ciertamente, pero de una indiscutible coherencia. Coherencia que se extiende evidentemente al terreno de la protección social, con el estallido de la Seguridad Social entre la red de protección mínima para los más desfavorecidos de un lado, y los seguros privados y fondos de pensión del otro, lo que permitiría la irrupción masiva del capital financiero en un terreno que aún se le escapa, al menos en Europa continental.

En cierta forma la instauración de un sistema de empleo así resolvería la cuestión del paro. Los excluidos no serían desempleados, puesto que se les entregaría un subsidio universal, o bien incondicionalmente (en el mejor de los casos), o más probablemente a cambio de un trabajo obligatorio (es el *workfare* anglosajón, que Tony Blair está profundizando con entusiasmo).

En cuanto a los precarios, podrían siempre encontrar un empleo, incluso algunas horas por semana, y el Estado les impediría morir de hambre gracias a subsidios juiciosamente programados. En esta medida se puede decir que el paro actual resulta de un desajuste entre las nuevas normas requeridas por el neoliberalismo y las normas anteriores, llevadas adelante por instituciones y representaciones sociales cristalizadas en el período de la posguerra. El trabajo de zapa de los neoliberales consiste en deconstruir las normas anteriores, por medio no sólo de “reformas” antisociales del tipo Juppé, sino también de un trabajo de deslegitimación de las aspiraciones y representaciones populares. De ahí la importancia ideológica de las luchas semánticas: “empleos de proximidad” atractivos contra “pequeños trabajos” degradantes, “plena actividad” moderna contra “pleno empleo” anticuado, “contribución social generalizada” favorable al empleo contra “cargas sociales” aplastantes, etc.

La salida liberal a la crisis del sistema de empleo de posguerra es pues la desconexión entre empleo/trabajo y renta/protección social, es decir, la liquidación del empleo “a la francesa” (o “a la alemana”...), que aseguraba la estrecha imbricación de los dos. Significativamente, una visión bastante similar (con instauración de una renta de existencia incondicional y desarrollo de fondos de pensio-

nes) puede ser argumentada por un autor regulacionista y nekeynesiano como Aglietta, en nombre de la necesidad para el Estado de relanzar el crecimiento apoyando el consumo popular mediante la redistribución fiscal (Aglietta, 1996). En el seno mismo de los movimientos de desempleados, la idea de una desconexión entre el empleo y la renta está presente, en una inspiración libertaria o “autónoma” que ve en ello no sólo el único medio para salir de las situaciones desesperadas en las que la precariedad encierra a los desempleados, sino sobre todo el camino más rápido para la extinción del trabajo asalariado.

Las propuestas en la materia son múltiples (renta mínima, incondicional o no, asignación universal complementaria a las rentas de actividad, impuesto negativo, etc.) pero no existen apenas diferencias de fondo entre las diferentes modalidades propuestas por los diversos autores. Todas proponen avanzar hacia el desglose entre inserción en la esfera productiva y obtención de los medios de existencia. La lógica fundamental de estas propuestas es profundizar la desconexión entre lo económico y lo social. Del lado de la economía, las leyes de la competencia y del mercado deben jugar libremente para maximizar la riqueza social: pues “no existe, en materia de gestión de las empresas, una racionalidad que no sea la capitalista” (Gorz, 1991: p.187)⁷. Hay que dejar sitio pues a las privatizaciones, a la libre circulación de los capitales, a la flexibilidad del mercado del trabajo, etc. En cambio, del lado de lo social, el Estado debe redistribuir una fracción de las riquezas producidas gracias a la fiscalidad: la asignación universal es la forma contemporánea de la misión redistributiva del Estado moderno, asegurando a cada uno, independientemente de su *competitividad* en el mercado de trabajo o de capital, una renta decente condicionada sólo por su pertenencia a la *ciudad*.

Sin embargo, es fácil mostrar que se trata de una utopía imposible de gestionar socialmente. La historia de la protección social muestra abundantemente que se ha desarrollado en ligazón estrecha con la emergencia y la afirmación del movimiento obrero, ya sea para prevenir (Bismarck en Alemania), para contener (Gran Bretaña y Francia en la Liberación), o para dominar (Suecia, Dinamarca).

Lejos de venir a *corregir* una distribución de rentas desigual, la protección social se ha desarrollado más justamente allí donde los movimientos obreros eran más poderosos y las desigualdades sociales más débiles. No existe ningún país en el mundo en el que se encuentre a la vez fuertes desigualdades en la esfera productiva (disparidades de salarios, de rentas y de patrimonios) y una protección social fuertemente redistribuidora.

Países como EE.UU. o Gran Bretaña conocen a la vez grandes desigualdades y una protección social poco desarrollada (incluso en regresión), mientras que los países escandinavos acumulan débiles disparidades de rentas directas y fuerte redistribución fiscal y social. No hay ahí ningún misterio: las relaciones de fuerzas sociales se construyen en la esfera productiva, alrededor de la acción de los colectivos de trabajo y de las organizaciones obreras y asalariadas, y se consolidan

gracias a las instituciones que el trabajo asalariado construye para asegurar su existencia (convenios colectivos y Seguridad Social). De la misma forma, la ofensiva del capital pasa por la deconstrucción de esos colectivos y de esas instituciones, que permite a la vez reducir el salario directo y el salario indirecto. Los reformadores sociales de gabinete, que se imaginan de buena fe poder desarrollar la solidaridad social y fiscal a la vez que liberalizan el funcionamiento del mercado de trabajo y aligeran las cargas de las empresas, no tienen más que una visión tecnocrática de las realidades: no ven –o no quieren ver– la dinámica social y política que alimentan⁸.

El derecho del trabajo y sus potencialidades

En Francia, la mayor parte de los economistas, imbuidos por las ideas liberales, están convencidos de la inevitabilidad de la desconexión entre lo económico y lo social. No comprenden que es principalmente en las relaciones de producción, y no en la esfera política, donde las categorías socialmente dominadas pueden encontrar recursos para influir en las decisiones políticas globales. Pero existe una categoría de intelectuales que están, por su posición en las relaciones de producción, dotados de una percepción mucho más realista: los juristas del derecho del trabajo se ven cotidianamente confrontados con las realidades de la lucha de clases. Cuando son progresistas, tienden bastante espontáneamente a defender la autonomía relativa del derecho en relación a los imperativos de la valorización del capital. Por razones tanto sociológicas (la sumisión total de la razón jurídica a la razón económica desvalorizaría sensiblemente su status social) como políticas (los juristas tienen una tendencia natural a promover la igualdad de las partes contratantes), en la relación salarial se sitúan objetivamente más bien del lado del trabajo. Los juristas han reflexionado mucho más que los economistas sobre las adaptaciones del derecho del trabajo que permitirían a éste reencontrar una función reguladora que las estrategias de las empresas le han hecho perder. Su proximidad al terreno y su posición estratégica en los conflictos del trabajo dan a las reflexiones de los juristas del trabajo un interés particular⁹.

Una de las características fuertes de su posición es intentar “salvar el contrato de trabajo”, interrumpir el proceso de degradación continua de las normas del trabajo. Una segunda característica es que no dudan en reclamar que la voluntad política, expresándose a través del legislador, oponga sus propios valores a los de la “libertad” económica tan fieramente defendida por los liberales. En tercer lugar, tienden claramente a rechazar la desconexión entre derecho al empleo y derecho a la renta: “Sin el deber de trabajar no hay integración social” (Gaudu, 1997: p. 125). Otras tantas razones que hacen particularmente interesantes sus análisis para los militantes del movimiento obrero. Por supuesto, raramente son fervientes partidarios de la lucha de clases, y tienden, siempre en función de su

posición, a presentar propuestas en términos moderados que parezcan aceptables para todos¹⁰. Pero dado el grado de desregulación del mercado de trabajo y de destrucción de las normas salariales ya alcanzado, algunas de sus propuestas tienen un potencial subversivo muy interesante.

¿Cuáles son pues sus análisis y sus propuestas? Para resumir sumariamente a riesgo de caricaturizar, el punto de partida es el siguiente: las empresas, multiplicando las estrategias de subcontratación, de transformación de asalariados en *falsos independientes*, de filialización, de recurso sistemático a los contratos precarios, etc., en gran parte han vaciado de su sentido el derecho del trabajo soslayando la figura del asalariado normal y sus derechos. El Estado ha intentado canalizar estas estrategias a la vez que las favorece, y para hacerlo ha multiplicado las excepciones y reglas derogatorias al derecho común: esta acumulación de reglas ha conducido a un oscurecimiento completo de las normas para el conjunto de los actores, como es ya perfectamente visible en el terreno de la reglamentación de la duración del trabajo y del cálculo de las horas extras. Esta “desreglamentación por hiperreglamentación” (J. E. Ray) conduce al mismo resultado, o casi, que la supresión de las reglas.

Al mismo tiempo, sólo la proclamación de la necesidad de hacer respetar las reglas pisoteadas y volver a la situación anterior no les parece operativa, en gran parte por las razones invocadas anteriormente: las aspiraciones de los asalariados han cambiado, las prácticas de las empresas corresponden en parte a reales necesidades en términos de eficacia, el Estado no está dispuesto a comprometer su crédito y sus medios en la aplicación forzosa de reglas en parte anticuadas, incomprensibles y poco legítimas. Las transformaciones en curso tienen aspectos contradictorios, como se ha visto: “La individualización de las relaciones de trabajo recubre a la vez un aspecto de la evolución normativa y de las prácticas de gestión de la mano de obra, una preocupación de aumentar la autonomía de la persona y una estrategia de refuerzo de la sujeción de los asalariados” (Jeammaud, 1998: p. 219). Se trata entonces de avanzar propuestas institucionales y jurídicas que se apoyen en los aspectos progresistas y combatan los aspectos nocivos de las mutaciones actuales del trabajo y del empleo. Estos autores procuran basarse en ciertas evoluciones recientes del derecho del trabajo: la ley Aubry sobre los planes sociales, que intenta imponer a los patronos hacer esfuerzos para proponer una reclasificación a los asalariados despedidos en otras sociedades del grupo; o la disposición que imputa a la empresa donadora de órdenes la responsabilidad (y la sanción pecuniaria) por los accidentes del trabajo acaecidos a un asalariado de una empresa subcontratista, regla complementada recientemente por una prohibición de emplear asalariados en precario para trabajos peligrosos; etc.

La orientación general es entonces proponer, al contrario de la ley Madelin, que facilitaba las estrategias de vaciamiento del derecho del trabajo, nuevas disposiciones que restrinjan más estrictamente y más efectivamente los márgenes de

maniobra de las empresas en nombre del orden público. Así, una vía particularmente interesante –y potencialmente subversiva–, evocada por M. L. Morin (1994) y A. Supiot, consiste en hacer jurídicamente responsable al patrón de *fac-to*, abriendo a los trabajadores que dependen de él (incluso en ausencia de contrato de trabajo formal) derechos sociales y económicos equivalentes a los de los trabajadores permanentes y oficiales: derecho de representación, derecho a la formación profesional, a los convenios colectivos aplicables a quien verdaderamente da las órdenes... Por supuesto, esto retiraría casi todo interés a las estrategias de externalización. Otra propuesta ha sido retomada por M. T. Join-Lambert, autor del informe oficial pedido por Jospin tras el movimiento de los desempleados: se trataría de modular la tasa de las cotizaciones sociales pagadas por las empresas en función de la precariedad de los empleos que crean. Cuanto más importante fuera el número de salidas por despido –fin de contrato a duración determinada o dimisión– relativamente con relación al número de empleados, más elevada sería la tasa de cotización. Ahí también, una medida así desanimaría fuertemente a las estrategias de precarización y de tiempo parcial obligatorio (los asalariados a tiempo parcial obligatorio dimiten mucho más a menudo que los demás).

Continuando en el mismo espíritu, el derecho actual de todo asalariado a pedir pasar a tiempo parcial si está a tiempo completo, debiendo el empleador motivar su eventual respuesta negativa, podría ser en toda lógica completado por un derecho simétrico pero de alguna forma más subversivo en la situación actual de desarrollo masivo del tiempo parcial impuesto: el de pasar a tiempo pleno cuando se está a tiempo parcial. ¿Cómo rechazar este nuevo derecho a los asalariados a la vez que se pretende, como el actual gobierno, luchar por el “tiempo parcial elegido”?

Ciertos juristas estiman también que habría que desarrollar más ciertas disposiciones actuales que atribuyen a la empresa la responsabilidad de mantener la *empleabilidad* de sus asalariados reforzando la igualdad real de éstos ante el derecho a la formación profesional y endureciendo las obligaciones de las empresas en materia de reclasificación de los trabajadores despedidos, sobre todo cuando son de avanzada edad y/o poco calificados.

El conjunto de estas propuestas lleva a redibujar de hecho el marco jurídico del contrato de trabajo, ampliándolo a un conjunto de situaciones no directamente ligadas al trabajo y/o a un contrato de trabajo explícito: se trata de reintroducir en el campo de la regulación jurídica un conjunto de situaciones que se le han escapado. En definitiva, dar al derecho del trabajo su poder coercitivo sobre las estrategias patronales. Una evolución así podría contribuir a reequilibrar la relación de fuerzas en la empresa y en el mercado de trabajo. Por supuesto, el derecho por sí mismo no tiene ese poder: serán precisas luchas sociales intensas para llevar adelante tales reformas y darles un carácter operativo y progresista. Pero, en el contexto actual, los juristas nos ayudan ciertamente a formular, a legitimar y a hacer avanzar reivindicaciones de una gran importancia.

La sistematización teórica de estas innovaciones jurídicas lleva a proponer reformulaciones globales de los principios organizadores del derecho del trabajo alrededor de nuevas figuras del contrato de trabajo. Una cierta emulación se ha instaurado entre los diferentes autores. La propuesta más conocida es evidentemente la del “contrato de actividad” (Boissonnat, Priestley): más que institucionalizar una o algunas esferas de semi-relegación (en la alternancia precariedad/paro) o de relegación (en la exclusión del mercado de trabajo acompañada de un subsidio universal), la temática del “contrato de actividad”, al menos en su versión progresista, intenta definir nuevos derechos y deberes de los trabajadores y de las empresas, conduciendo a una seguridad de empleo y de renta aliada a una movilidad organizada. Por ejemplo, para los asalariados: derecho a una continuidad de renta y a oportunidades de formación a lo largo de la vida; deber de ofrecer su fuerza de trabajo por una duración mínima durante la vida activa. Para las empresas: derecho de contratación y despido; deber de contribuir al mantenimiento de la renta y a la formación de los trabajadores provisionalmente no empleados. La gestión de tales sistemas no podría ser cosa de una sola empresa, pero tampoco únicamente burocrática o estatal: sería asegurada por instituciones paritarias o redes cogestionadas, que reunieran a empresas, asociaciones, colectividades y organismos de formación a nivel de las ramas, regiones o territorios, e insertos en un marco jurídico nacional. Se llegaría así a una superación institucional de la noción misma de paro.

Claramente esta temática puede dar lugar a interpretaciones liberales, y abrir el camino a una nueva degradación del estatuto de los asalariados: si se dejara a las empresas definir ramas estrechamente compartimentadas (para las mujeres que vuelven a la actividad, para los estudiantes en tiempo parcial, para los desempleados de larga duración...) que reproducen y acentúan las segmentaciones “naturales” del mercado de trabajo encerrando en ellas aún más a las personas, o bien si en nombre de la necesaria flexibilidad y del imperativo de baja de los costos salariales se dejara a los patronos la posibilidad de derecho a afiliarse o no a una red de movilidad para tal o cual parte de su mano de obra. Es esta interpretación liberal la que predomina en el informe de Boissonnat, pero no produce unanimidad. Por ejemplo, T. Priestley, informante de la comisión Boissonnat en el Plan y uno de los inspiradores del “contrato de actividad”, rechaza la idea del “derecho de experimentación”, para preconizar un cambio global del derecho del trabajo con obligación para las empresas de ofrecer “contratos de actividad” a todos sus asalariados: es “la opción de la reforma global más que la de los ajustes progresivos”, que no harían “sino aumentar” la “confusión conceptual” y el “bricolaje” actual del derecho del trabajo (Priestley, 1995: p. 60). Evidentemente hay que rechazar también la idea del contrato de cinco años propuesta por Boissonnat, pues el interés del contrato de actividad es ofrecer a los asalariados la seguridad. Si hay que imponer una duración al contrato, debe tratarse de una duración mínima y no máxima.

F. Gaudu propone por su parte un “estatuto del activo”: con respecto al contrato de actividad, la diferencia principal es la preocupación por evitar la selectividad y definir una forma de contrato universal. Propone llevar el desarrollo de las técnicas contractuales tendiente a garantizar la “plena actividad” (entendida como alternancia de períodos de empleo asalariado, independiente, de formación y de permiso). A. Supiot, sin duda el más original –y el más radical, a pesar de su tono siempre moderado– de estos autores, sugiere la idea de un “estado profesional” (“estado” entendido aquí en el sentido de los tres “estados” del antiguo régimen), definiendo “derechos de emisión sociales” que permitan instituir una real “libertad del trabajo”. Se trata de reinstaurar el mercado de trabajo promoviendo los siguientes objetivos:

- la libertad profesional (de ponerse por su cuenta, de abandonar a su patrón, de llevar a cabo varias actividades a la vez. Es decir: de rechazar las obligaciones y la dependencia excesivas);
- el principio de igualdad;
- igualdad entre asalariados: rechazo de las discriminaciones, incluso “positivas” (señalamiento de las medidas de pretendida “ayuda al empleo”, exoneraciones de cotizaciones...), y sobre todo extensión de la responsabilidad social del empleador a los “falsos asalariados”, subcontratistas o independientes;
- igualdad entre empleadores: modulación de las cotizaciones en función de la precariedad del empleo;
- igualdad entre empleadores y asalariados: refuerzo de las prerrogativas sindicales;
- el orden público: el marco jurídico general que redefiniría el mercado de trabajo debiera estar efectivamente garantizado por instituciones estatales (nacionales o supranacionales), susceptibles de imponer la aplicación de las normas gracias a medios materiales y simbólicos (legitimidad).

Más allá de la diversidad de las propuestas, los juristas lanzan ciertamente uno de los debates esenciales del futuro para el movimiento obrero, si éste quiere evitar las trampas de la asistencia fiscalizada. Sin duda es preciso evitar retomar la formulación de “contrato de actividad”, por ser demasiado ambigua. Y puesto que después de todo no es de actividad de lo que tenemos necesidad (¡a nadie le falta actividad!), sino de empleo, quizá se haría mejor en buscar las vías de un “contrato de empleo” que trascendiera el contrato de trabajo. “El empleado, la subordinación a tiempo pleno y a duración indeterminada no son ciertamente modelos insuperables de vida de trabajo. En el horizonte del derecho se distingue vagamente otra figura, la de un trabajador que concilia seguridad y libertad” (Supiot, 1997: p. 242). ¿Conciliar seguridad y libertad en un mercado ca-

pitalista del trabajo? He ahí una apuesta sin duda insuperable... pues la movilización de la fuerza de trabajo en un régimen capitalista necesita o bien del despotismo en la fábrica, o bien de la amenaza del paro y de la inseguridad. ¿Pero Supiot no define así, sin duda involuntariamente, un programa transitorio para mañana? El comunismo es el “movimiento real de las cosas”. “Es doctrinario, según Marx, el método que consiste en oponerse a la realidad existente sin observar en ella las condiciones y las contradicciones explosivas que están ya actuando y que permiten superarla” (Maler, 1995: p. 63). Para influir en las contradicciones de las actuales recomposiciones del trabajo y del empleo, será necesario que el movimiento obrero se apropie de esos debates sin dogmatismos ni concesiones.

Bibliografía

- Abdelmoumene, A. & otros (1996) *La construction sociale de l'emploi en France* (Paris: L'Harmattan).
- Aglietta, Michel (1996) *Crise et régulation du capitalisme; le cas des Etats-Unis*, Nouvelle Post-Face (Paris: La Découverte).
- Baverez, Nicolás (1998) "Etrange capitalisme à la française", *Sociétal* (Paris), Nr. 17.
- Castel, Robert (1995) *Les métamorphoses de la question sociale* (Paris: Fayard).
- Coutrot, Thomas (1998) *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* (Paris: La Découverte).
- Friot, B. (1998) *Puissances du salariat: Emploi et protection sociale à la française* (Paris: La Dispute).
- Gabriel, H. & Jacquier, J. L. (1994) *La théorie moderne de l'entreprise* (Paris: Economica).
- Gorz, André (1991) *Capitalisme, Socialisme, Ecologie: orientations, désorientations* (Paris: Galilée).
- Jeammaud, A. (1988) "Le droit du travail en changement. Essai de mesure", en *Droit Social* (Paris) N° 3, Marzo.
- Maler, H. (1995) "Sobre la utopía – Entrevista con Daniel Bensaid", en *Critique communiste* (Paris) N° 143.
- Morin, Marie-Laure (1994) "Sous traitance et relations salariales; aspects de droit du travail", en *Travail et Emploi* (Paris) N° 60.
- Morin, Marie-Laure (1994) "Sous traitance et relations salariales; aspects de droit du travail", en *Travail et Emploi* (Paris) N° 60.
- Priestley, T. (1995) "A propos du "contrat d'activité" proposé par le rapport Boissonnat", en *Droit Social* (Paris) N° 12.
- Priestley, T. (1995) "A propos du "contrat d'activité" proposé par le rapport Boissonnat", en *Droit Social* (Paris) N° 12.
- Salais, R.; Reynaud, B. & Baverez, N. (1985) *L'intervention du chômage* (Paris: L'Harmattan).
- Supiot, A. (1993) "Le travail, liberté partagée", en *Droit Social* (Paris) Septiembre-October.

Notas

1 “Frente a cuestiones tan acuciantes como las del espacio social y político de Europa o de las nuevas formas de organización del trabajo y del tiempo libre, continuamos aún demasiado a menudo refugiándonos tras algunas consignas indispensables pero insuficientes” (Maler, 1995: p. 125).

2 El Instituto Sindical de Estadísticas (DIEE-SE) publica mensualmente los resultados de una encuesta que intenta medir (y promover) una concepción más restrictiva de la norma de empleo: la tasa de paro según esa encuesta alcanza a veces el triple de la tasa oficial.

3 Así, el presidente Fernando Henrique Cardoso, en visita a Río, exclamaba recientemente, maravillado por las estadísticas oficiales: “¡Río está en pleno empleo!”. Algo que daría que pensar a quienes conocen el tema.

4 En el sentido tecnocrático del término, es decir, disponiendo de un empleo asalariado o no asalariado (siendo una mujer en casa considerada como “inactiva”).

5 Con “la empleabilidad”, la “capacidad de adaptación” y “el espíritu de empresa”, lo que dice mucho sobre la capacidad de innovación ideológica de los burócratas neoliberales...

6 *La estrategia de la OCDE para el empleo. Valorizar el trabajo. Fiscalidad, prestaciones sociales, empleo y paro*, OCDE 1997. “Valorizar el empleo” es la traducción del inglés “*making work pay*”, que es más explícito sobre el espíritu del documento.

7 Esta afirmación perentoria (tanto más lamentable porque viene de la pluma de un autor al que se le había visto mucho más subversivo en los años setenta) es completamente errónea: la abundante literatura teórica sobre la empresa autogestionada muestra que la cuestión está lejos de estar zanjada, incluso para teóricos muy cercanos a la ortodoxia neoliberal. Ver sobre este tema: Gabrié & Jacquier (1994), para una brillante disección de las teorías ortodoxas más recientes.

8 Sin contar – pero no es el punto central aquí desarrollado – que estas políticas de fiscalización y de “bajada de cargas” tienen como efecto inmediato transferencias de rentas provenientes de las familias (que pagan las alzas del IVA y del CSG) y en dirección de las empresas (que ven bajar sus cotizaciones). Ver para todas estas cuestiones el excelente trabajo de B. Friot citado más arriba.

9 Los economistas podrán reflexionar sobre esta frase de A. Supiot, que resume bien lo que la mayor parte de los liberales se empeñan en ignorar: “No hay de un lado el mercado y del otro el derecho del trabajo, y aún menos un mercado sin derecho, sino un derecho que instituye el mercado” (Supiot, 1993). La mayor parte de los textos sobre los que se apoya este párrafo han sido publicados por la revista *Droit Social*, dirigida por J. J. Dupeyroux.

10 Una excepción notable es la de Antoine Jammaud, que recuerda que “el derecho del trabajo se sitúa en el corazón de conflictos e intereses radicales”, y que su suerte dependerá de una “auténtica lucha de clases” (Jammaud, 1998: p. 222).

Capítulo II

Trabalho e precarização numa ordem neoliberal

◀ Ricardo Antunes*

I

A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Curiosamente, entretanto, tem sido frequentes as representações destas formas de (des)sociabilização, que se expressam como se a humanidade tivesse atingido seu ponto alto, o seu *télos*. Muitas são as formas de fetichização: desde o culto da *sociedade democrática*, que teria finalmente realizado a *utopia do preenchimento*, até a crença na desmercantilização da vida societal, no fim das ideologias. Ou ainda aqueles que visualizam uma sociedade comunicacional, capaz de possibilitar uma interação subjetiva, para não falar daqueles que visualizam o fim do trabalho como a realização concreta do *reino da liberdade*, nos marcos da sociedade atual, desde que um pouco mais regulamentada e regida por relações mais contratualistas.

* Professor Livre Docente de Sociologia do Trabalho no IFCH-Unicamp e autor, entre outros, dos livros: *Os Sentidos do Trabalho* (Boitempo, 1999); *Adeus ao Trabalho?* (Cortez, 1995). Coordenador da Coleção *Mundo do Trabalho* (Ed. Boitempo).

Ao contrário destas formulações, pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais. Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados*, que hoje atinge também os países do Norte. Até o Japão e o seu modelo toyotista, que introduziu o “emprego vitalício” para cerca de 25% de sua classe trabalhadora, hoje já ameaça extinguí-lo, para adequar-se à competitividade que reemerge do ocidente “toyotizado”.

Depois de desestruturar o Terceiro Mundo e eliminar os países *pós-capitalistas* do Leste Europeu, a crise atingiu também o centro do sistema produtor de mercadorias (Kurz, 1992). E quanto mais se avança na competitividade inter-capitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade intensa. Da Rússia à Argentina, da Inglaterra ao México, da Itália à Portugal, passando pelo Brasil, os exemplos são crescentes e acarretam repercussões profundas no enorme contingente de força humana de trabalho presente nestes países. O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, *algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha*, conforme dados recentes da OIT?

Essa lógica destrutiva permitiu que Robert Kurz afirmasse, não sem razão, que regiões inteiras estão, pouco a pouco, sendo eliminadas do cenário industrial, derrotadas pela desigual concorrência mundial. A experiência dos países asiáticos como a Coreia, Hong Kong, Taiwan, Cingapura, entre outros, inicialmente bem sucedidos na expansão industrial recente, são, em sua maioria, exemplos de países pequenos, carentes de mercado interno e totalmente dependentes do Ocidente para se desenvolverem (Kurz, 1992). Não podem, portanto, se constituir em modelos alternativos a serem seguidos ou transplantados para países continentais, como Índia, Rússia, Brasil, México, entre outros. Suas recentes crises financeiras são exemplo da sua fragilidade estrutural. E é bom reiterar que estes “novos paraísos” da industrialização utilizam-se intensamente das formas nefastas de precarização da classe trabalhadora. Só à título de exemplo: na Indonésia, mulheres trabalhadoras da multinacional *Nike* ganham 38 dolares por mês, por longa jornada de trabalho. Em Bangladesh, as empresas *Wal-Mart*, *K-Mart* e *Sears* utilizam-se do trabalho feminino, na confecção de roupas, com jornadas de trabalho de cerca de 60 horas por semana com salários menores que 30 dolares por mês¹.

Portanto, entre tantas destruições de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de *precarizada* ou

excluída Em verdade, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu *sistema metabólico de controle social*, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o *valor de uso* das coisas é totalmente subordinado ao seu *valor de troca* (Mészáros, 1995, especialmente parte²).

Se se constitui num grande equívoco imaginar-se o *fim do trabalho* na sociedade produtora de mercadorias e, com isso, imaginar que estariam criadas as condições para o *reino da liberdade* é, entretanto, imprescindível entender quais mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, bem como quais são seus principais significados e suas mais importantes consequências. No que diz respeito ao *mundo do trabalho*, pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital. E a crítica às formas concretas da des-sociabilização humana é condição para que se possa empreender também a crítica e a desfeticização das *formas de representação* hoje dominantes, do *ideário* que domina nossa sociedade contemporânea.

Nas páginas seguintes pretendemos oferecer um esboço analítico (resumido) de alguns pontos centrais da *crise* contemporânea, com particular destaque para o universo do *mundo do trabalho*.

II

O capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva. Num contexto de *crise estrutural do capital*, desenham-se algumas tendências, que podem assim ser resumidas:

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista³ vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo³ são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Pelo próprio sentido que conduz estas tendências (que, em verdade, constituem-se em respostas do capital à sua própria crise), acentuam-se os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital. Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, inter-empresas e inter-potências políticas do capital, mais nefastas são suas consequências.

Duas manifestações são mais virulentas e graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

Neste cenário, caracterizado por um tripé que domina o mundo (com os Estados Unidos da América e o seu Nafta, a Alemanha à frente da Europa unificada e o Japão liderando os demais países asiáticos), quanto mais um dos pólos da tríade se fortalece, mais os outros se ressentem e se debilitam. Por isso a crise frequentemente muda de centro, ainda que ela esteja presente em vários pontos, assumindo mesmo uma dimensão mundial.

No embate cotidiano que empreendem para se expandir pelas partes do mundo que interessam e também para co-administrar as suas situações mais explosivas, em suma, para disputar e ao mesmo tempo gerenciar as crises, acabam por acarretar ainda mais destruição e precarização. A América Latina se “integra” à chamada mundialização destruindo-se socialmente. Na Ásia, a enorme expansão se dá às custas de uma brutal superexploração do trabalho, de que as recentes greves dos trabalhadores da Coreia do Sul, em 1997/8, são firme denúncia. Superexploração que atinge profundamente mulheres e crianças.

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminar-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo.

O claro entendimento desta configuração atual do mundo do trabalho nos leva a entender suas principais mutações, o que procuraremos fazer de modo um pouco mais detalhado a seguir.

Nas últimas décadas, particularmente depois de meados de 70, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, talvez a maior desde o

nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês. O entendimento dos elementos constitutivos desta crise é de grande complexidade, uma vez que, neste mesmo período, ocorreram mutações intensas, de ordens diferenciadas e que, *no seu conjunto*, acabaram por acarretar consequências muito fortes no interior do movimento operário, e em particular, no âmbito do movimento sindical. O entendimento deste quadro, portanto, supõe uma *análise da totalidade dos elementos* constitutivos deste cenário, empreendimento ao mesmo tempo difícil e imprescindível, que não pode ser tratado de maneira ligeira.

Vamos *indicar* alguns elementos que são centrais, em nosso entendimento, para uma apreensão mais totalizante da crise que se abateu no interior do movimento operário e sindical. Seu desenvolvimento seria aqui impossível, dada a amplitude e complexidade de questões. A sua indicação, entretanto, é fundamental por que afetou tanto a *materialidade* da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quando a sua esfera mais propriamente *subjéctiva, política, ideológica*, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas concretas

Começamos dizendo que neste período vivenciamos um quadro de *crise estrutural do capital*, que se abateu no conjunto das economias capitalistas a partir especialmente do início dos anos 70. Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver práticas materiais da *destrutiva auto-reprodução ampliada* possibilitando a visualização do espectro da destruição global, ao invés de aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas (Mészáros, 1995)⁴.

Esta crise fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do ciclo de reprodução do capital e que, como veremos mais adiante, afetou fortemente o mundo do trabalho.

Um segundo elemento fundamental para o entendimento das causas do refluxo do movimento operário decorre do explosivo desmoronamento do Leste Europeu (e da quase totalidade dos países que tentaram uma transição socialista, com a ex-União Soviética à frente), propagando-se, no interior do mundo do trabalho, a falsa idéia do “fim do socialismo”.

Embora a longo prazo as consequências do fim do Leste europeu sejam eivadas de positivities (pois coloca-se a possibilidade da retomada, em bases inteiramente novas, de um projeto socialista de novo tipo, que recuse entre outros pontos nefastos, a tese staliniana do “socialismo num só país” e recupere elementos centrais da formulação de Marx), no plano mais imediato houve, em significativos contingentes da classe trabalhadora e do movimento operário, a aceitação e mesmo assimilação da nefasta e equivocada tese do “fim do socialismo” e, como dizem os defensores da ordem, do fim do marxismo.

Como consequência do fim do chamado “bloco socialista”, os países capitalistas centrais vêm rebaixando brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, dada a “inexistência”, segundo o capital, do perigo socialista hoje. Portanto, o desmoronamento da União Soviética e do Leste europeu, ao final dos anos 80, teve enorme impacto no movimento operário. Bastaria somente lembrar a crise que se abateu nos partidos comunistas tradicionais, e no sindicalismo a eles vinculado.

Um terceiro elemento fundamental para a compreensão da crise do mundo do trabalho refere-se ao desmoronamento da esquerda tradicional da era stalinista. Ocorreu um agudo processo *político e ideológico* de *socialdemocratização da esquerda* e a sua seqüente atuação subordinada à ordem do capital. Esta opção *socialdemocrática* atingiu fortemente a esquerda sindical e partidária, repercutindo, seqüentemente, no interior da classe trabalhadora. Ela atingiu também fortemente o sindicalismo de esquerda, que passou a recorrer, cada vez mais frequentemente, à institucionalidade e a burocratização, que também caracterizam a socialdemocracia sindical.

É preciso acrescentar ainda - e este é o quarto elemento central da crise atual - que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a consequente crise do *welfare state*, deu-se um processo de *regressão* da própria socialdemocracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo *passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados*, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado aos sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna”, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (Harvey, 1992; McIlroy, 1997; Beynon, 1995).

Vê-se que se trata de uma *processualidade complexa* que podemos assim resumir:

- 1) há uma crise estrutural do capital ou um efeito depressivo profundo que acentuam seus traços destrutivos;
- 2) deu-se o fim do Leste Europeu, onde parcelas importantes da esquerda se socialdemocratizaram;
- 3) esse processo efetivou-se num momento em que a própria socialdemocracia sofria um forte crise;

4) expandia-se fortemente o *projeto econômico, social e político neoliberal*. Tudo isso acabou por afetar fortemente o mundo do trabalho, em várias dimensões.

Vamos indicar a seguir as tendências mais significativas que vêm ocorrendo no interior do mundo do trabalho.

III

Como resposta do capital à *sua crise estrutural*, várias mutações vêm ocorrendo e que são fundamentais nesta viragem do século XX para o século XXI. Uma delas, e que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho.

Particularmente nos últimos anos, *como respostas do capital à crise dos anos 70*, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, para o capital, especialmente, o toyotismo. Estas transformações, decorrentes, por um lado, da própria concorrência inter-capitalista e, por outro, dada pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora e o seu movimento sindical e operário (Murray, 1983; Bühr, 1998).

Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem aceitar integralmente o projeto do capital. Procura-se uma forma daquilo que chamei, em *Adeus ao Trabalho?*, de *envolvimento manipulatório* levado ao limite, onde o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

Em seus traços mais gerais, o toyotismo (*via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-45*) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são:

- 1) sua produção muito vinculada à demanda;
- 2) ela é variada e bastante heterogênea;
- 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções;

4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque que, no Toyotismo, devem ser mínimos. Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior. Ela *horizontaliza* o processo produtivo e transfere à “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela⁵.

A falácia de “qualidade total” passa a ter papel de relevo no processo produtivo. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) proliferaram, constituindo-se como grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital para discutir o trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa. Em verdade, é a nova forma de apropriação do *saber fazer intelectual* do trabalho pelo capital.

O *despotismo* torna-se então mesclado com a *manipulação* do trabalho, com o “envolvimento” dos trabalhadores, *através de um processo ainda mais profundo de interiorização do trabalho alienado (estranhado)*. O operário deve pensar e fazer *pele e para* o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital. No Ocidente, os CCQs têm variado quanto à sua implementação, dependendo das especificidades e singularidades dos países em que eles são implementados.

Esta forma flexibilizada de acumulação capitalista, baseada na *reengenharia*, na *empresa enxuta*, para lembrar algumas expressões do novo dicionário do capital, teve consequências enormes no mundo do trabalho. Podemos aqui tão somente indicar as mais importantes:

1) há uma crescente redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo;

2) há um enorme incremento do *novo proletariado*, do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os “terceirizados”, subcontratados, “part-time”, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em inúmeras partes do mundo. Inicialmente, estes postos de trabalho foram preenchidos pelos imigrantes, como os *gastarbeiters* na Alemanha, o *lavoro nero* na Itália, os *chicanos* nos EUA, os *dekaseguis* no Japão etc. Mas hoje, sua expansão atinge também os trabalhadores especializados e remanescentes da era taylorista-fordista;

3) vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido preferencialmente absorvido pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado;

4) há um incremento dos assalariados médios e de serviços, o que possibilitou um significativo incremento no sindicalismo destes setores, ainda que o setor de serviços já presencie também níveis de desemprego acentuado;

5) há exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho dos países centrais: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos neonazistas e aqueles com cerca de 40 anos ou mais, quando desempregados e excluídos do trabalho, dificilmente conseguem o reingresso no mercado de trabalho;

6) há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos etc.

7) há uma expansão do que Marx chamou de *trabalho social combinado* (Marx, 1978), onde trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, mas da sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada. Em outras palavras: aumentam os níveis de exploração do trabalho.

Portanto, a classe trabalhadora *fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se* ainda mais (Antunes, 1998). Tornou-se mais qualificada em vários setores, como na siderurgia, onde houve uma relativa *intelectualização* do trabalho, mas *desqualificou-se e precarizou-se* em diversos ramos, como na indústria automobilística, onde o ferramenteiro não tem mais a mesma importância, sem falar na redução dos inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval etc.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “*polivalente e multifuncional*” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural.

Estas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc, sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho.

Ao contrário, entretanto, daqueles que defendem o “fim do papel central da classe trabalhadora” no mundo atual, o desafio maior da *classe-que-vive-do-*

trabalho, nesta viragem do século XX para o XXI, é soldar os laços de *pertencimento de classe* existentes entre os diversos segmentos que compreendem o mundo do trabalho. E, desse modo, procurando articular desde aqueles segmentos que exercem um papel central no processo de criação de valores de troca, até aqueles segmentos que estão mais à margem do processo produtivo, mas que, pelas condições precárias em que se encontram, constituem-se em contingentes sociais potencialmente rebeldes frente ao capital e suas formas de (des)sociabilização (Bihl: 1998).

A lógica societal, em seus traços dominantes, é dotada, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise que assola a (des)sociabilização contemporânea, condição para a manutenção do *sistema de metabolismo social do capital*, conforme expressão de Mészáros (1995) e seu circuito reprodutivo.

Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, *downsizing*, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde tem-se a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminá-lo*. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo.

Estas conseqüências no interior do mundo do trabalho evidenciam que, sob o capitalismo, não se constata o fim do *trabalho* como medida de *valor*, mas uma mudança *qualitativa*, dada, *por um lado*, pelo peso crescente da sua dimensão mais qualificada, do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas, da *objetivação de atividades cerebrais* (Lojkin, 1995). Por outro lado, pela *intensificação* levada ao limite das formas de exploração do trabalho, presentes e em expansão no *novo proletariado*, no *subproletariado industrial e de serviços*, no enorme leque de trabalhadores que são explorados crescentemente pelo capital, não só nos países subordinados, mas no próprio coração do sistema capitalista.

Tem-se, portanto, cada vez mais uma crescente *capacidade de trabalho socialmente combinada*, que se converte no *agente real* do processo de trabalho total, o que torna, segundo Marx, absolutamente *indiferente* o fato de que a função de um ou outro trabalhador seja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto (Marx, 1978). E, ao invés do fim do *valor-trabalho*, pode-se constatar uma inter-relação acentuada das formas de extração de mais valia *relativa e absoluta*, que se realiza em escala ampliada e mundializada.

Estes elementos - aqui somente indicados em suas tendências mais genéricas - não possibilitam conferir estatuto de validade às teses sobre o *fim do trabalho* sob o

modo de produção capitalista. O que se evidencia ainda mais quando se constata que a maior parte da força de trabalho encontra-se dentro dos países do chamado Terceiro Mundo, onde as tendências anteriormente apontadas tem inclusive um ritmo bastante *particularizado e diferenciado*. Restringir-se à Alemanha ou à França e, a partir daí, fazer *generalizações e universalizações* sobre o *fim do trabalho* ou da *classe trabalhadora*, desconsiderando o que se passa em países como Índia, China, Brasil, México, Coréia do Sul, Rússia, Argentina etc, para não falar do Japão, configura-se como um equívoco de grande significado. Vale acrescentar que a tese do fim da classe trabalhadora, mesmo quando restrita aos países centrais é, em nossa opinião, desprovida de fundamentação, tanto empírica quanto analítica. Uma noção *ampliada* de trabalho, que leve em conta seu caráter multifacetado, é forte exemplo desta evidência.

Isso sem mencionar que a eliminação do trabalho e a generalização desta tendência sob o capitalismo contemporâneo - nele incluído o enorme contingente de trabalhadores do Terceiro Mundo - suporia a destruição da própria *economia de mercado*, pela incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital, uma vez que os robôs não poderiam participar do mercado como consumidores.

A simples sobrevivência da economia capitalista estaria comprometida, sem falar em tantas outras consequências sociais e políticas explosivas que adviriam desta situação. Tudo isso evidencia que é um equívoco pensar na *desaparição ou fim do trabalho enquanto perdurar a sociedade capitalista produtora de mercadorias e* — o que é fundamental — também não é possível perspectivar nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho, enquanto forem vigentes os pilares constitutivos do modo de produção do capital*⁶.

Tal investigação assume especial importância especialmente pela forma pela qual estas transformações vêm afetando o *movimento social e político dos trabalhadores* (nele incluído o movimento sindical), particularmente em países que se diferenciam dos países capitalistas centrais, como é o caso do Brasil, onde há traços particulares bastante diferenciados da crise vivenciada nos países centrais. Se estas transformações são eivadas de significados e consequências para a classe trabalhadora e seus *movimentos sociais, sindicais e políticos*, nos países capitalistas avançados, também o são em países *intermediários e subordinados*, porém dotados de relevante *porte industrial*, como o Brasil.

O ententimento *abrangente e totalizante* da crise que atinge o mundo do trabalho passa, portanto, por este conjunto de problemas que incidiram diretamente no movimento operário, na medida que são complexos que afetaram tanto a *economia política* do capital, quando as suas esferas *política e ideológica*.

Claro que esta crise é *particularizada e singularizada* pela forma pela qual estas *mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas* afetaram mais ou menos direta e intensamente os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital que é, como se sabe, *desigualmente combinada*. Para uma análise detalhada do que se passa no mundo do trabalho, o desafio é buscar essa totalização analítica que articulará elementos mais gerais deste quadro, com aspectos da singularidade de cada um destes países. Mas é decisivo perceber que há um conjunto abrangente de metamorfoses e mutações que vem afetado a classe trabalhadora, nesta fase de transformações no mundo produtivo dentro de um universo onde predominam elementos do neoliberalismo.

Bibliografia

- Amin, Ash (ed.) (1996) *Post-Fordism a Reader* (Oxford: Blackwell).
- Antunes, Ricardo (1998) *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho* (São Paulo: Cortez).
- Beynon, Huw (1995) “The Changing Practices of Work”, em *International Centre for Labour Studies* (Manchester).
- Bihr, Alain (1998) *Da Grande Noite À Alternativa (O Movimento Operário Europeu em Crise)* (São Paulo: Boitempo).
- Chesnais, François (1996) *A Mundialização do Capital* (São Paulo: Xãma).
- Gounet, Thomas (1991) “Luttes Concurrentielles et Stratégies D’accumulation dans L’industrie Automobile”, em *Etudes Marxistes* (Bruxelas) Nº 10.
- Gounet, Thomas (1992) “Penser à L’envers. Le Capitalisme, Dossier Toyotisme”, em *Etudes Marxistes* (Bruxelas) Nº 14.
- Harvey, David (1992) *A Condição Pós-Moderna* (São Paulo: Loyola).
- Kurz, Robert (1992) *O Colapso da Modernização (Da Derrocada do Socialismo de Caserna à Crise da Economia Mundial)* (São Paulo: Paz e Terra).
- Lojkin, Jean (1995) *A Revolução Informacional* (São Paulo: Cortez).
- Marx, Karl (1978) *Capítulo VI (Inédito)* (São Paulo: Ciências Humanas).
- Mészáros, István (1995) *Beyond Capital - Towards a Theory of Transition* (Londres: Merlin Press).
- Mcilroy, John (1997) “Trade Unions in Retreat – Britain Since 1979”, em *International Centre for labour Studies* (Manchester).
- Murray, Fergus (1983) “The Decentralisation of Production- The Decline of the Mass-Collective Worker?”, em *Capital & Class* (Londres) Nº 19.

Notas

1 Dados extraídos de “Time for a Global New Deal”, em *Foreign Affairs* (Londres) jan/fev/1994, Vol. 73, n. 1, pág. 8.

2 Entendemos o *taylorismo* e o *fordismo* como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.

3 O *toyotismo* expressa a forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no Pós-45, cujos traços principais serão desenvolvidos adiante.

4 Ver também Chesnais (1996) e Kurz (1992).

5 Ver especialmente Gounet (1991; 1992) e a coletânea organizada por Amin (1996).

6 Utilizamos a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* como *sinônimo* de *classe trabalhadora*. Ao contrário de autores que defendem o fim do trabalho e o fim da classe trabalhadora, esta expressão pretende *ênfatizar o sentido contemporâneo da classe trabalhadora (e do trabalho)*. Ela compreende: 1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho *produtivo* quanto o *improdutivo* (no sentido dado por Marx); 2) inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva; 4) e *exclui*, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros. Essa expressão incorpora integralmente a idéia marxiana do *trabalho social combinado*, tal como aparece no *Capítulo VI (Inédito)*, à qual nos referimos anteriormente (Marx, 1978)

Capítulo III

Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social

— Vanilda Paiva*

Transformação produtiva, crise do assalariamento e exclusão social

A crise do assalariamento aberta pela última onda de transformação da produção, ligada à tendencial generalização do uso da micro-informática e de novas formas de comunicação e a conexas mudanças organizacionais e gerenciais, constituiu um dos elementos mais importantes do quadro econômico-social deste final de século. O panorama – e as questões por ele levantado – já estava claro nos países centrais, especialmente entre europeus, quando da queda do muro de Berlim em 1989, ela mesma o marco político dos rebatimentos da crise do modelo que tinha no trabalho assalariado a sua pedra de toque. O fim do socialismo real na Europa significou, na prática, uma vitória política e ideológica dos princípios do capitalismo liberal como única forma legítima de pensar a realidade econômico-social, provocando perplexidade e dificuldades teóricas e nas práticas e propostas políticas dos trabalhadores.

Na Europa Central já desde a segunda metade dos anos 70 intelectuais e sindicalistas começaram a colocar questões impensáveis ao longo dos “25 anos gloriosos” que sucederam a II. Grande Guerra e nos quais se combinaram não só a compatibilidade continuada entre crescimento econômico e democracia representativa (Offe, 1984) mas produção de massa apoiada na demanda e pleno emprego. A crise do emprego, a desregulação do mercado de trabalho a que

* Professora da UFRJ. Presidente do Conselho Diretor do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro. Estudou Educação, Sociologia e Romanística na Universidade de Frankfurt/M, doutorando-se em 1978. Pesquisadora do CNPq.

estamos desde então assistindo trouxeram à baila não apenas a reiteração do “direito ao trabalho”, mas também a idéia de que a luta pelo pleno emprego poderia significar o desejo ou a necessidade de “todo proletário fazer-se explorar”. Do mesmo modo, no plano educacional a luta por uma escola unitária deu lugar à pergunta se não seria melhor um sistema dual em que o ensino profissional estivesse vinculado à certeza do emprego correspondente. Evidentemente, estas são questões abstratas porque o sistema de educação era dual exatamente porque a economia necessitava de determinadas qualificações e a certeza do emprego decorria da combinação entre pleno emprego e produção de massa, daí que também dava concretude do direito ao trabalho. Uma vez modificadas as condições materiais objetivas, mudam também o significado e possibilidades de realização do ideário vinculado ao período anterior.

Nos últimos anos muito se tem escrito sobre o “fim do emprego” (Aranowitz & Difazio, 1994) e sobre a impossibilidade do capitalismo de multiplicar os postos de trabalho ao mesmo tempo em que faz crescer a produtividade, transferindo aceleradamente às máquinas capacidades físicas e mentais necessárias à realização de tarefas industriais e administrativas. Dicotomias sem pé na realidade como a “abolição do trabalho assalariado *versus* retorno rápido ao pleno emprego” emergiram nos anos 90, ao mesmo tempo em que foram se tornando relativamente consensuais algumas das polêmicas teses formuladas na primeira metade dos anos 80 como a da “perda da centralidade do trabalho” (Offe, 1982), a do “fim tendencial da divisão do trabalho” (Kern & Schumann, 1984) e a da retração tendencial das camadas médias (Luttwag, 1996). O conceito de “novos pobres”, ligado à esta última tendência, surge ainda na primeira metade dos anos 80 e se complementa na década seguinte com a idéia de “fazer carreira na pobreza” (Siegfried & Leisering, 1995), corolário da convicção que se arraiga de que, no futuro, quase todo trabalho será precário. Isto não significa que tais teses se deixem ver plenamente em toda e qualquer realidade nem que não mereçam nuances e desdobramentos importantes, mas sua desigual aparição vem servindo como orientação do debate contemporâneo. Isto tem ocorrido em especial ao longo dos anos 90 sob o impacto simultâneo da aceleração das mudanças, do aprofundamento da crise fiscal dos Estados e da difusão das idéias defendidas no livro de Woomak, Jones & Ross (1990), que justificaram maiores esforços de enxugamento a todos os níveis.

Seja porque a lógica do pensamento anterior assim os conduziu, seja pelo temor de eventualmente não se mostrar “contemporâneo de si mesmo” e de defender concepções obsoletas de sociedade constatamos que, nas últimas décadas, muitos intelectuais de algum modo inspirados no marxismo passaram não apenas a formulações radicais como Habermas (1987) (os verdadeiros conservadores seriam hoje os defensores do WFS e do pleno emprego), mas a conceitos relativamente obscuros como o de “modernização reflexiva” (Beck, Giddens & Lash, 1996) ou plenos de conteúdos pretéritos como no caso da

“terceira via”. A relação entre países desenvolvidos e a periferia do sistema sofreu também enormes transformações, passando do tier-mondisme e da “ajuda ao desenvolvimento” à defesa da idéia de que os últimos devem buscar “alternativas pobres”.

Apesar disso, deve-se assinalar que o radicalismo do início dos anos 90 vem encontrando limites, não apenas porque a produção *lean* termina sendo menos produtiva que aquela azeitada por alguma gordura (Auer, 1994), mas também porque a pressão por retorno em prazos cada vez mais curtos termina por impor desigualdades relevantes que fazem perdurar o trinômio baixos salários / baixa qualificação / concorrência de preços (Kern & Schumann, 1999). Estas contratendências certamente freiam de algum modo a crise do assalariamento, mas o ideal de pleno emprego parece ter cada vez menos poder mobilizador, na medida em que não encontra respaldo sólido nas estruturas econômicas concretas. Evidentemente isto não impede que se pensem soluções provisórias que combinam algum nível de crescimento econômico com redução do número de horas trabalhadas, como forma de criar mais emprego. Ou que se lancem programas clássicos pela elevada capacidade de absorção de força de trabalho, como é o caso da construção civil – em especial em países pobres ou intermediários. São soluções provisórias porque também a construção civil sofre o impacto das novas tecnologias e a velocidade da transformação tende a reduzir sempre o impacto de qualquer programa de redução das jornadas de trabalho como instrumento de geração de emprego.

A questão fundamental é a tendência. O emprego, como construção social ligada ao industrialismo apoiado sobre contratos de trabalho e com proteção social, encontra-se num momento de redefinição. Em algum momento do industrialismo o trabalho infantil já foi legítimo tanto quanto jornadas de 14 ou mais horas. Mas conquistas dos trabalhadores industriais ao longo do último século como certa padronização salarial, de local e de tempo de trabalho vem sendo derrubadas pela generalização da utilização da micro-eletrônica e suas exigências de despadronização, flexibilização, precarização. Se pensamos na indústria é certo que os salários foram, num momento forte do sindicalismo, indexados à produtividade macro-econômica. Mas neste momento de dominância do capital financeiro, de externalização de muitas tarefas da indústria, de dominância do terciário e crescimento da informalidade (Paiva, Potengy & Chinelli, 1997), isto já não é verdade efetiva para muitos e tendencial para tantos outros.

Estamos, pois, frente a um momento de vitória do capital sobre o trabalho que coincide com níveis inéditos de acumulação e riqueza social.

Já em 1984 Kern e Schumann assinalavam que a grande divisão deste final do século seria entre os incluídos e os excluídos do mercado formal de trabalho. Nos anos 90 temos diante de nós elevadas taxas de desemprego (de exclusão do

mercado formal e, conseqüentemente dos benefícios sociais associados ao emprego e à contribuição), ao mesmo tempo em que se intensifica o trabalho dos incluídos. Paralelamente assiste-se ao desmonte do Estado como prestador de serviços sociais, bem como da legislação conquistada pelo movimento dos trabalhadores. De um lado, muitos riscos minimizados pelo Welfare State foram transferidos ou simplesmente retornaram aos que trabalham.

Neste sentido estamos, de fato, frente ao retorno de formas arcaicas que também se manifestam num retrocesso da meritocracia em favor de uma “refeudalização” do mercado de trabalho, cujo acesso é favorecido pelo capital social de cada postulante numa situação de abundância de qualificação. É preciso, portanto, relativizar o quanto a qualificação ainda eleva o valor do trabalho e em que medida as profissões podem resistir.

Num contexto de re-ordenamento social das profissões, em que assistimos a um processo no qual a qualificação se eleva e se intensifica ao mesmo tempo em que os salários caem e o *status* profissional se esvai (como no caso de médicos, professores, diversas especializações na engenharia, etc.) faz-se necessário o acionamento de mecanismos de complementação de renda e de busca de alternativas profissionais que cada vez mais passam pela descoberta de nichos de mercado e pelo auto-emprego ou pelo exercício de profissões liberais fora das estruturas formais existentes. Este é um processo que atinge hoje todas as faixas etárias e um número crescente de profissões, mas que – no momento – atinge duramente jovens e velhos, além de pessoas de “meia idade” que não lograram adaptar-se às novas condições de trabalho no interior das instituições (Paiva, 1999). Flexibilidade, precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar, na medida em que o trabalho perdeu força política frente ao capital. A disponibilidade de força de trabalho qualificada em larga escala, produto da revolução educacional que teve lugar na segunda metade do século, faz com que as empresas não sofram muitas das eventuais conseqüências negativas da externalização, da formação de cadeias de sub-contratação e da contratação por tarefa. Os riscos são crescentemente transferidos à força de trabalho que, trabalhando em forma precária, conta sempre com menor proteção social seja como conseqüência da legislação (modificada ou não), seja pela redução dos serviços sociais do Estado, seja pela tendência a uma rigorosa separação entre contribuintes / “elegíveis” para tais serviços e não contribuintes / “não elegíveis”. A era democrática de serviços não contributórios como direito humano ficou para trás.

Em tal contexto falar em retorno ao pleno emprego *via* retomada do crescimento é uma ilusão incapaz de resistir a um número cada vez mais curto de anos, ressaltando-se naturalmente as desigualdades inter e intra-países e regiões. Por outro lado, o “pleno emprego liberal” é uma terminologia imprópria, usada

talvez para significar a generalização do trabalho precário. A elevação da produtividade implica para cada vez na pela transferência às máquinas de habilidades físicas e mentais dos homens – o que reduz o emprego e retira o trabalho do lugar central que ele ocupou na era do industrialismo. Numa sociedade em que a maioria da PEA está vinculada aos serviços e em que um grande número desemboca em categorias para além do terciário o papel do trabalho se modifica. Um novo pacto social passa a ser condição para a paz e a segurança em sociedades nas quais a classe média vê-se profundamente atingida em sua capacidade de “mercantilizar” suas habilidades e competências, ao mesmo tempo em que assiste a “remercantilização” do conjunto dos serviços de proteção social.

Em 1982, Claus Offe lançou a idéia de que o trabalho já não desempenhava um papel central na vida dos homens. Quase 20 anos depois ainda estamos discutindo esta tese ante todas as evidências de que as transformações a que estamos assistindo e que se aceleram a olhos vistos já não permitem, como no passado, a produção de identidades fundamentalmente a partir da esfera do trabalho. Isto não significa que o trabalho perdeu a sua importância para os indivíduos, mas implica em que a estruturação da produção e das relações econômicas age de outra forma sobre os indivíduos, modificando o peso do trabalho na produção de identidades e tornando possível (e necessário) a impressão de novos conteúdos, nova forma e nova cultura do trabalho.

Na medida em que o trabalho assalariado entra em crise também entra em crise toda estabilidade e linearidade que lhe está associada. Na medida em que o trabalho se desloca de locais que antes o centralizavam e ao descentralizar-se invade os lares ele interfere na dinâmica destes e na estruturação das relações familiares, entre gêneros, entre gerações. Se a padronização de salários e carreiras se esvai, se as trajetórias ascendentes são substituídas por gangorras profissionais e sociais, modifica-se o sentido dos trajetos qualificatórios bem como a forma de viver o cotidiano e as projeções que podem ser feitas em relação ao futuro. Com isso nem negamos que vivemos uma transição em que o trabalho assalariado e benefícios conexos ainda é buscado por todas as gerações nem que uma parcela importante da população se confronta objetivamente – mas, ainda nebulosamente no que concerne às perspectivas de futuro – com a necessidade de encontrar alternativas ao assalariamento e de encontrar satisfação em atividades que não são necessariamente remuneradas. Mais que isso: se o trabalho - à exceção dos quadros ultra-especializados e inseridos cabalmente no mercado formal, onde as tarefas tendem a se aglutinar e o trabalho a se intensificar - pode objetivamente ocupar menos tempo, subjetivamente a insegurança na obtenção de meios de vida faz com que os indivíduos estejam todo o tempo disponíveis para o trabalho que apareça e se ocupem com a mera manutenção desta disponibilidade.

Frente a este quadro é natural que os governos e as classes dominantes se defrontem com o dilema da gestão dos não empregáveis. Estão em discussão diferentes fórmulas seja de aposentadoria precoce (*via* combinação de seguro desemprego, auxílio doença e outras formas de proteção com complementação privada para as gerações mais velhas) seja de renda mínima para integrantes da PEA ou de subsídios e garantias ao trabalhador precarizado. O argumento de Coutrot de que a missão redistributivista do Estado nada mais seria do que uma utopia socialmente não gerenciável porque a proteção sempre foi maior onde os trabalhadores estavam melhor organizados e também porque as relações de forças sociais se constroem na esfera produtiva e os tecnocratas não vêem a dinâmica social e política que alimentam, é certamente respeitável. O século XXI se encontra exatamente diante do desafio de construir novas e contemporâneas instituições, regras e consenso em torno de questões sociais e políticas que não poderão encontrar resposta capazes de serem lidas pela “chave” das relações de forças sociais derivadas diretamente da esfera produtiva.

O grande paradoxo da hegemonia neo-liberal pós-industrialista dominada pelo capital financeiro é que não há solução para os riscos financeiros e para muitos outros, fora da regulação global de seus fluxos, do mesmo modo que não será possível assegurar a segurança pública e a paz social sem formas novas de regulação da equação inclusão/exclusão. O paradoxo, lembrado por Guilhon Albuquerque (1999), de que o monopólio do trabalho pelo capitalismo como sua vitória final ter se convertido em geração de desemprego e exclusão estrutural constitui um elemento central do conjunto de contradições inerentes a este processo. Assim, se por um lado combate-se o estatismo e desmontam-se os mecanismos de proteção social, por outro faz-se necessário remontar regulagens econômicas e sociais que assegurem as condições básicas da reprodução capitalista. Do mesmo modo, se de um lado homens e mulheres de todos os níveis de qualificação vêm-se intensamente expostos à gangorra social e profissional, por outro as formas de inserção que precisam emergir não passam necessariamente pela submissão pessoal e direta à organização do capital.

Em que medida o Estado exercerá uma função redistributiva, sua amplitude e características, é algo que ainda não está claro. No que concerne à relação qualificação, status e renda a sua desconexão já vem se dando progressivamente, podendo-se supor que o mesmo é verdade para a relação entre renda e contruibuição produtiva. A grande interrogação se coloca na equação custos relativamente estáveis e tendência à precarização em larga escala, nos mecanismos de gestão do desemprego e das relações emprego / atividade / renda / proteção social. O desmonte desta última, ao lado da desconstrução da normatização do trabalho, certamente vem encontrando mais barreiras nos meios jurídicos do que nos meios políticos e aqueles poderão desempenhar um importante papel na preservação de conquistas tradicionais. Por isso mesmo, o conflito entre os demais poderes e o judiciário – e mais especificamente a justiça

do trabalho – tem se colocado de forma clara mesmo num país intermediário como o Brasil. No entanto, da mesma maneira como medidas de grande impacto - como seria o acionamento generalizado da renda mínima – parecem não ver ainda a sua hora, partidos políticos e movimentos/organizações sociais ainda não encontraram formas renovadas de manifestação e propostas claras, demonstrando perplexidade frente à realidade em transformação. Pode-se fazer a suposição de que instrumentos tradicionais como greves, terão pouco efeito no futuro; o mesmo, porém, não se pode dizer de distúrbios de variada amplitude, de manifestações de anomia e desobediência civil.

Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho

As novas condições de inserção no mundo do trabalho dos que estão buscando emprego pela primeira vez, de reinserção dos que foram expelidos do mercado em função de dificuldades de adaptação e não lograram reingressar ou dos que optaram por abdicar do trabalho formalizado - os colocam frente a uma nova maneira de enfocar e de vivenciar fenômenos sociais diversos. Os sofrimentos ligados a dificuldades de conquistar (ou à perda de) *status* socio-profissional, as profundas mudanças na vida diária, os riscos associados ao desemprego e ao sub-emprego são conhecidos. Por isso mesmo, as transformações por que passa o mundo contemporâneo estão a demandar novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais (Paiva, 1997), necessárias à vida num mundo em que a concorrência se acirrou. São atributos que transcendem as possibilidades do sistema educacional, a aquisição de qualificação ou de competências.

As dificuldades de hoje são encaradas como algo mais coletivo e geral, o que reduz o estigma do fracasso e pode empurrar para a busca de soluções. Valoriza-se a capacidade de vencer as dificuldades através de iniciativas pessoais e de atividades alternativas, o que implica em esforço redobrado. Nesta busca as atividades se fragmentam e diversificam, com perdas evidentes e, ao mesmo teoricamente, com ganhos possíveis em liberdade para a organização do tempo e para a vida pessoal, além de maior possibilidade de escolha, sempre que as mudanças sejam vividas sem grandes traumas psicológicos. Na competição intensificada os segmentos profissionais mais preparados, intelectual e pessoalmente são mais capazes de sair ganhando financeiramente ou em outros aspectos da vida. E na moderna combinação de grandes firmas e pequenos produtores independentes (de produtos ou de serviços), as vantagens possíveis dos que ficaram de fora do mercado formal dependem cada vez mais do conhecimento e da qualificação.

Na medida em que parcela substantiva das ocupações escapem aos ditames “sistêmico-organizacionais” das firmas e à lógica estrita e direta da maquinária industrial, parece haver maior espaço para que a qualificação real molde as formas sociais de inserção. Do mesmo modo, para o bem ou para o mal, o nível

de qualificação e de conhecimentos da população tenderá a influir na reorganização das políticas sociais e trabalhistas a que vamos assistir. Em um panorama nebuloso em relação às profissões, disposições e virtudes adquirem mais peso que a proficiência específica; não basta conhecimento, mas interesse, motivação, criatividade. Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e de fazer face a suas inúmeras conseqüências na vida social e pessoal.

Pode-se dizer que estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de se enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhece que a educação se tornou um programa para toda a vida, também se conclui que os problemas clássicos do que se considerava como uma educação permanente (reabilitação, requalificação, re-socialização, compensação de déficits) já não constituem o cerne da questão. Ao mesmo tempo em que se constata que as instituições educacionais de todo tipo vem perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos transcurso de vida, observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda a vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população. Isto significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel nas mudanças, contribuindo para passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude, a reorientação na meia idade e a geração de alternativas na terceira idade.

¿Qualificação formal e assalariamento X novas relações de trabalho e modelo de competência?

A nova onda de racionalização e a crise do assalariamento que a acompanha não apresenta qualquer homogeneidade inter ou intra países ou regiões, mas os fenômenos que se iniciam na “ponta” tendem a espalhar-se pelo conjunto e chegam até nós hoje de maneira rápida e com marcada semelhança com os países centrais. Tal crise levou igualmente à contestação do conceito de qualificação, na medida em que este esteve colado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o *status* social e profissional estava inscrito nos

salários e no respeito simbólico atribuído pela sociedade a carreiras de longa duração. Tanguy (1994) e Zarifian (1998), por exemplo, insistem em que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência.

São, no entanto, muitos os que consideram o conceito de competência como mais adequado ao novo ângulo a partir do qual é entendida a “empregabilidade”. Tratar-se –ia de uma construção social mais complexa, na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas à socialização. As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação, mensurável por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos.

A ênfase sobre as competências tem como pano de fundo também as dificuldades e a lentidão da mudança no sistema educacional. A velocidade da nova era dispensa longos cursos, mas demanda exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens. Frequentemente exige a substituição de gerações, porque a experiência das mais velhas não serve aos seus propósitos e pode mesmo constituir um estorvo que impede a mudança. A noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar – conscientemente ou não – das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e – portanto – da organização da vida. Significa buscar – de maneira jovem (ou jovial) e competitiva – algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho.

Trata-se, sem dúvida de um conceito construído para uma sociedade menos democrática que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, concerta-se à nova feição do conceito de empregabilidade – resultante o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Não deixa de ser interessante ver um sociólogo como Ulrich Beck perdido em meio aos riscos da sociedade atual concluir que as relações de trabalho no Brasil talvez sejam desejáveis para países europeus. Isto equivale a dizer que informalidade, desproteção, trabalho temporário, trabalho antes denominado “negro” poderiam ser tolerados em qualquer parte do mundo, desde que acompanhados da ginga do samba.

Muito embora seja um conceito antigo, a “empregabilidade” entrou na agenda acadêmica e política de forma significativa na última década. Não era necessário apelar para ele no período de pleno emprego tendencial, com fortes serviços do Estado voltados para a atenção social, grandes burocracias e dominância da produção industrial. Bastava constatar, através de diplomas e outras formas de atestado qualificatório que alguém era “empregável” nos postos disponíveis, aos quais correspondia a formação socialmente oferecida pelo sistema educacional e que poderiam, eventualmente, demandar treinamentos curtos “on the job”.

A “empregabilidade” dos anos 90 tem outro caráter. Ela era antes definida por um mercado de trabalho amplo que “sorteava” entre a força de trabalho aqueles que dispunham da qualificação desejada e virtudes correspondentes, com elevados níveis de acomodação. Em situações de pleno emprego ou de carência de força de trabalho – como ocorreu na Alemanha nos anos 60/70 - eram empregáveis até mesmo indivíduos com muito baixo nível de qualificação vindos de países longínquos. A situação não precisava de véus: o mercado determinava a “empregabilidade” dos indivíduos que compõem uma sociedade e podia mesmo dar-se ao luxo de importá-los com os mais diferentes níveis de qualificação, de acordo com ciclos e conjunturas. O Estado-Providência, na medida em que suas atividades criam um mercado mais ou menos amplo para muitas profissões e com elevada capacidade de acomodação, se encarregava de determinar a “empregabilidade” de outros segmentos da PEA.

O reverso da medalha, que entrou em pauta nesta década, diz respeito à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes do indivíduo frente a um mercado de trabalho que já não mais está em expansão. Se este se contrai e deixa grande parte dos que procuram trabalho do lado de fora, começa-se a buscar nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se.

Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A “empregabilidade” converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital. E, se esta idéia foi tida como parte de um cardápio de críticas do capitalismo e acusações a formas assumidas por políticas sociais, ela hoje converteu-se numa constatação banal e numa direção vista socialmente como desejável frente ao desemprego em círculos que a abjuravam. Se antes, estar incluído podia ser visto como estar subsumido heretônomamente,

hoje é estar a salvo de uma ainda nebulosa exclusão social que funciona como complemento necessário da inclusão.

Não é nova a idéia. Há quase duas décadas, quando o novo modelo tecnológico e os sintomas de crise fiscal do Estado (e, portanto, do Welfare State) começaram a mostrar-se de forma mais clara, não foram poucos os autores (podemos lembrar Kern & Schumann em 1984 ou Baethgue & Oberbeck em 1986) a reiterar que a grande divisão do futuro se situaria entre os que lograssem integrar-se ao mercado formal de trabalho e os que dele estivessem excluídos. De fato, o problema do desemprego e da inclusão/exclusão como termos complementares tornaram-se centrais no debate acadêmico e político e na realidade cotidiana da população (Kronauer, 1999). Também a ultrapassagem do industrialismo, o deslocamento do emprego para o setor terciário e, finalmente, o tendencial esgotamento deste como fonte de postos de trabalho formalizado criaram uma nova situação social e colocaram novos problemas para o sistema de educação a todos os níveis. Vale ressaltar que esta nova configuração ocorre num momento pós-revolução educacional – o que significa disponibilidade de grandes contingentes educados e abundância de diplomas.

Se o modelo que teve vigência desde o final da grande guerra deu ênfase à ampliação das camadas médias dentro de um marco mais amplo de caráter industrial, o novo momento do capitalismo supõe o esgotamento deste marco não porque menos produtos industrializados estão à disposição, mas porque sua elaboração – em especial nos tradicionais setores de elevada acumulação – depende cada vez menos do trabalho humano: é neste sentido que se fala em desindustrialização que, aliada a novas formas de administração e de escolha do produto reduz as dimensões (e os custos) das fábricas e o número de pessoas empregadas. Em tal contexto, a “empregabilidade” heterônoma da força de trabalho é crescentemente menor.

É aqui que o abandono do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência entra com enorme força. O tradicional conceito de qualificação, implicando escolarização formal, supondo anos de escolaridade previamente determinados em seu conteúdo bem como os correspondentes diplomas, tem uma relação direta com o assalariamento e a sociedade industrial. Não poucos esforços foram dispendidos, neste contexto, para mostrar a conexão direta entre escolaridade, *status* e renda., hoje claramente ultrapassada. No momento em que o trabalho assalariado se restringe e o mercado formal de emprego se estreita, em que se coloca em questão a tradicional divisão dos setores econômicos (primário, secundário e terciário), em que vai se perdendo a hierarquia de funções traduzidas em salários cada vez mais deixam de ser negociados coletivamente e tratam de responder ao quanto cada qual necessita para viver ao invés de assegurar patamares historicamente construídos e negociados, ao mesmo tempo em que se reintegram funções, o conceito de qualificação começa a ser substituído pelo de competência.

Trata-se, para muitos, de uma construção social mais complexa na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas à socialização. Não se trata de considerar “competências” como tendo um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente trata-se de um atendimento mais estrito (incluindo elementos atitudinais, características de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente) das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Há um certo consenso em que a qualificação está ligada a conhecimentos atestados através de provas e papéis. No caso das competências talvez tais atestados se dêem no trabalho concreto, mas virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação, mensurável esta por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos.

Digamos que antes podia-se pretender uma avaliação objetiva de currículos, notas, proficiência que os Departamentos de Recursos Humanos sempre buscaram complementar com entrevistas, testes psicológicos ou dinâmicas de grupo. É como se o peso tivesse se invertido, como se atributos pessoais passassem a pesar mais devido à versatilidade antevista em relação aos conhecimentos necessários e conseqüente importância da disposição de adaptar-se alegremente.

Por ser formalizado em diplomas, notas, provas este é um conceito que obriga a compromissos entre capacidades para ocupar postos de trabalho (supondo-se que parte se aprende ao exercer o trabalho) e as exigências dos mesmos, mais que a classificação de saberes e na hierarquização da força de trabalho (Alaluf, 1991). Podem ser compromissos diferentes, como certamente encontramos no caso francês, no caso brasileiro ou no caso alemão (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982). O peso que esta discussão vem recebendo na França é frequentemente atribuído à dissociação entre o sistema escolar e a prática das empresas (Bertrand, 1991), o que não é o caso da Alemanha (num polo oposto) nem o brasileiro (mais diferenciado e, num certo sentido, mais radical na mesma direção). No caso alemão, a definição de Laszlo Alex (1991) parece dar conta do que ali se entende por qualificação (não se devendo esquecer que esta discussão esteve no Brasil profundamente marcada pelo debate alemão): é a “totalidade de conhecimentos e capacidades, incluindo os padrões de comportamento e aptidões, adquiridos pelos indivíduos no decurso de processos de socialização e ensino”. Ora, isto significa que no conceito estão embutidas dimensões sociais além das profissionais, abrangendo competências técnicas e sociais que atendem a requerimentos relativos a conhecimentos e a expectativas comportamentais. Por esta razão os alemães não se envolveram na discussão das “competências” que,

para eles, é mais restrita e já está incluída naquela relativa à qualificação. Quando se tentou ampliar este debate para incluir a capacidade de responder à sobreposição de funções e opções e a alterações de requisitos no decurso da vida num mundo instável, apelou-se para o conceito de “qualificações-chave” (Mertens, 1974).

A ênfase francesa sobre as competências insere-se num debate que muitos consideram teórico conceitualmente débil e disperso. Com isso não estamos nem negando a pertinência da questão das “competências” nem sugerindo a impossibilidade da reforma dos sistemas de educação. Afinal são visíveis as orientações que hoje nos chegam do BID, do BIRD, da Unesco e outras agências, além de se poder constatar que os sistemas vão se movendo em direções que buscam criar e reordenar os diplomas visando atender às necessidades das empresas (Bertrand, 1991). Mas, a velocidade da nova era dá menos ênfase a longos cursos, ao mesmo tempo em que demanda exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens, o que não deixa de ser contraditório. Em outras palavras: traz implícito a substituição de gerações, porque a experiência das mais velhas não serve aos seus propósitos e pode mesmo constituir um estorvo que impede a mudança. A noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar – conscientemente ou não – das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e – portanto – da organização da vida. Significa buscar – de maneira jovem (ou jovial) e competitiva – algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho.

O conceito de “competência” é, sem dúvida, um conceito construído para uma sociedade menos democrática que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, conecta-se à nova feição do conceito de empregabilidade – resultando o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Está fora de dúvida que tem uma base objetiva: a transformação produtiva, a rapidez da comunicação, a internacionalização do capital e correspondente internacionalização e intensificação da competição, a mudança no perfil do mercado de trabalho.

Merece, no entanto, uma observação o quanto as “competências modernas” podem não coincidir e até mesmo colidir com qualificação no sentido estrito e experiência profissional pretérita. Se tais competências incluem a disposição e capacidade de mudar constantemente, de aprender não apenas novas técnicas mas de aceitar novas relações sociais e laborais, então indivíduos altamente qualificados podem ser pouco empregáveis não porque seus conhecimentos estão

ultrapassados ou tenham deixado de ser úteis, mas porque eles vem acompanhados de um determinado tipo de experiência profissional que inclui direitos (e, portanto, variadas práticas reivindicatórias) e vantagens que estão sendo eliminados. Assim, o desperdício de qualificação que percebemos no final deste século não é resultado apenas da contração do assalariamento, mas de uma valoração negativa da memória social e profissional dos quadros que chegaram a viver plenamente o período anterior. Toda esta discussão está, portanto, atravessada pela questão geracional – algo cuja relevância é cada vez maior face à elevação da expectativa de vida. É como se a hegemonia absoluta do capitalismo colocasse a máxima de Adorno (trabalhar o passado como condição para construir o futuro) de pernas para o ar e estivesse estabelecendo como condição de engate com êxito no bonde da história contemporânea passar um apagador na memória de um passado tão recente que está ainda vivo nos corações e nas mentes de homens e mulheres de meia idade.

Bibliografia

- Alaluf, Mateo (1991) “A qualificação: de que se fala. Um processo de hierarquização”, em *Formação Profissional* (Berlin) Nº 2, pp. 33-36.
- Alex, Laszlo (1991) “Descrição e registro de qualificações. O conceito de qualificação”, em *Formação Profissional* (Berlin) Nº 2, pp. 23-27.
- Aronowitz, Stanley & Difazio, W. (1994) *The jobless future. sci-tech and the dogma of work* (Minneapolis: University of Minesota Press).
- Auer, P. (1994) *Lean production: the micro-macro dimension, employment and the Welfate State* (Berlin: WZB, FS I-94-201).
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Stephen (1996) *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. (Ffm: Suhrkamp).
- Bertrand, Olivier (1991) “As dimensões da qualificação: especificidades e análises”, em *Formação Profissional* (Berlin) Nº 2, pp. 28-32.
- Guilhon Albuquerque, Jose A. (1999) Exclusão/Inserção – Novo paradoxo de um mundo transnacionalizado (Documento mimeo).
- Habermas, Jürgen (1987) “Anova intransparência - a crise do Estado de Bem Estar e o esgotamento das energias utópicas”, em *Novos Estudos CEBRAP* (São Paulo) Nº 18, pp. 103-114.
- Kern, Horst & Michael Schumann (1984) *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion* (Munique: Verlag C. H. Beck).
- Kern, Horst & Michael Schumann (1998) “Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg”, em *Mitteilung* (Berlin) Nº 26. [Publicado em português em *Contemporaneidade e Educação* (Rio de Janeiro) Nº 4, 1998].
- Kronauer, Martin (1999) “Acisão interna-externa da sociedade. Uma defesa do conceito de Exclusão contra seu uso mistificador”, em *Contemporaneidade e Educação* (Rio de Janeiro) Nº 5.
- Luttwak, Edward (1996) “O capitalismo turbinado e suas consequências”, em *Novos Estudos CEBRAP* (São Paulo) Nº 45.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J. (1982) *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne* (Paris: PUF).
- Mertens, D. (1974) “Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft”, em *Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung*, pp. 36-43.

- Offe, Claus (1982) *Contradictions of the Welfare State* (Boston: MIT Press).
- Offe, Claus (1989) “Trabalho: uma categoria chave da sociologia?”, em Offe, Claus (org.) *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da Sociedade do trabalho* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Offe, Claus (1984) *Problemas estruturais do Estado Capitalista* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Paiva, Vanilda (1997) “Desmistificando as profissões”, em *Contemporaneidade e Educação* (Rio de Janeiro) Ano II, Nº 1.
- Paiva, Vanilda (1999) “O Mundo em mudança (virando o milênio)”, em *Contemporaneidade e Educação* (Rio de Janeiro) Nº 6.
- Paiva, Vanilda (1989) *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*, TD 214, (Rio de Janeiro: IEI/UFRJ).
- Paiva, Vanilda; Potengy, Gisélia & Chinelli, Filippina (1997) “A sociologia do trabalho para além da indústria”, em *Novos Estudos Cebrap* (São Paulo) Nº 48.
- Siegfried, S. & Leisering, L. (1995) *Zeit der Armut* (Ffm: Suhrkamp).
- Tanguy, Lucie (1994) “La Formation, une activité sociale en voie de définition?”, em Coster, M. & Pichaut, F. *Traité de sociologie de travail*. (Bruxelles: Ed. De Boeck Université).
- Womack, J. P.; Jones, D. T. & Roos, D. (1990) *The machine that changed the world* (New York: Ranson Associates).
- Zarifian, Philippe (1998) La compétence? (Documento mimeo).

Capítulo IV

Política educacional, emprego e exclusão social

◀ Mauro del Pino *

O século XX, que iniciou como sendo o século das massas, despede-se como o século do desemprego em massa. As contradições, elementos intrínsecos à produção de capital, continuam se reproduzindo incessantemente. Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. A forma capital de relações sociais produz, neste fim de século, efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio-ambiente, além de ampliar sistematicamente o “trabalho supérfluo”; vale dizer, a destruição massiva de postos de trabalho.

A evidência de um agravamento dos indicadores sociais (Borón, 1999: pp. 12-14; Hobsbawn, 1997: p. 396), tanto em países do hemisfério norte como do hemisfério sul, em especial na América Latina, contrasta com o aparecimento do que poderíamos considerar importantes avanços científicos e tecnológicos. Ao mesmo tempo que a revolução industrial desenvolvida nas últimas décadas do século XX permitiu um aumento da produtividade, da capacidade de produção de alimentos, da expectativa de vida em diferentes países, da qualidade de medicamentos, produziu, também, conseqüências perversas. De um lado, um processo de aprofundamento na destruição da natureza; de outro, a exclusão de um número crescente de pessoas da vida econômica, do acesso ao trabalho.

*Professor do CAVG/UFPeL (Universidade Federal de Pelotas - RS), Doutorando em Educação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e autor do livro *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital* (1997, UFPeL).

Estamos vivenciando uma época em que regiões inteiras e diferentes segmentos sociais são excluídos da expansão do capital. O fenômeno da globalização que, como diversos autores já analisaram, não é novo (Therborn, 1999: p. 88; Frigotto, 2000: p. 11), não dá evidências de que a superação da defasagem existente entre o mundo industrializado e os países dependentes seja apenas uma questão de tempo. Ao contrário, a exclusão social não é produto natural do devir histórico. O processo de globalização, combinado com o atual momento de crise do processo de produção capitalista é, em si mesmo, diferenciador. Ao mesmo tempo e no mesmo movimento aprofunda o fosso que separa os países desenvolvidos dos países subdesenvolvidos.

Sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração à economia mundial, dentro dos padrões propostos por esta integração, como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países. Todavia, esta hipótese é falsa. A integração através do atual padrão de desenvolvimento é impossível. O que se vê é o crescimento de desigualdades que passam a chamar cada vez mais atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais. Como afirmou Ferraro, estamos diante de uma “redefinição do Estado em termos classistas, no sentido marxiano, com redução de suas funções de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, particularistas da acumulação” (Ferraro, 2000: p. 28).

O que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece uma certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias. O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante¹, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes. Estas “orientações”, expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos. Este texto não pretende aprofundar a diferenciação destas medidas, o que é uma tarefa importante de ser levada adiante, mas analisar como estão se estabelecendo estas disputas na política educacional brasileira, mais especificamente no que diz respeito às políticas de formação profissional.

Trabalho, produtividade e custo social

O processo de reestruturação produtiva deve ser compreendido em sua relação com o processo de acumulação capitalista. O mundo do trabalho sofre e produz pressões sociais, econômicas, políticas e culturais que agem em toda malha social, entendida não como uma população abstrata, mas como um conjunto de classes sociais concretas e em luta. O uso da tecnologia não pode ser considerado como um mal em si mesmo, mas como uma relação social que serve

a determinadas causas. O que esta seção pretende evidenciar é que os dias atuais contém uma singularidade, apresentam uma novidade. A especificidade de hoje é que o passo das mudanças é muito mais largo, gerando uma dinâmica de concentração de poder sem paralelo na história da humanidade. As mudanças não se operam cumulativamente, não se dão pela soma dos seus fatores, mas ocorrem revolucionariamente.

As modificações são revolucionárias. Não se aprimoram os condutores de energia apenas aperfeiçoando-se o uso do cobre ou substituindo-o por outra matéria prima. Revolucionam-se os impulsos eletrônicos e a concepção de tempo, usando-se o espaço como fio condutor. Tudo isso altera o mundo do trabalho. Muda a forma como nos relacionamos para trabalhar. Traz influências para o trabalhador e a trabalhadora, inclusive para sua qualificação e educação profissional.

A rigidez do fordismo tornou-se um obstáculo para o crescimento do capitalismo². A crise da década de 70 foi a expressão do esgotamento de um modelo baseado na produção em massa, de um lado, e no chamado Estado de Bem-Estar Social, de outro. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação. Toda crise capitalista se caracteriza pela superprodução de mercadorias, gerando fases periódicas de superacumulação³. Segundo Harvey, uma situação generalizada de superacumulação “seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro e grande desemprego” (Harvey, 1992: p. 170).

Em contraposição ao fordismo e aos princípios de administração científica de Taylor, desenvolveu-se um modelo que Harvey sintetiza como “acumulação flexível”. Este modelo se apoia “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (ibidem: p. 140). Caracteriza-se pelo aparecimento de setores produtivos inteiramente novos, pela flexibilização da produção, por novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, especialmente, uma alta capacidade de inovação comercial, científica, tecnológica e organizacional.

A necessidade de crescimento do capitalismo obscurece as conseqüências sociais, políticas, geopolíticas e ecológicas. Contudo, toda produção tem seus custos. A produção da mercadoria força de trabalho tem um custo econômico mas também tem um custo social. A valorização do capital se apoia na exploração do trabalho vivo na produção. O crescimento sempre se baseia na diferença entre o que o trabalho obtém e aquilo que cria. Por isso, o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho.

O controle do trabalho é fundamental para o lucro capitalista a tal ponto que a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário torna-se vital para a trajetória de desenvolvimento do processo de produção. Chomsky, por exemplo, ao analisar os investimentos estatais norte-americanos, argumenta que “a forma específica de automação foi escolhida, com frequência, mais por razões de poder do que de lucro ou eficiência. Ela foi projetada para profissionalizar os trabalhadores e subordiná-los ao *management*” (Chomsky, 1999: p. 28). Segundo ele, isto acontece não por princípios de mercado ou pela natureza da tecnologia, mas por razões de dominação e controle.

A dinâmica do capitalismo incita os capitalistas individuais a inovações em busca do lucro e do controle. Mas a mudança organizacional e tecnológica também tem papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica se torna fundamental para a produção e a reprodução do capitalismo.

Outra característica fundamental das novas tecnologias e das novas formas de gerenciamento da produção está em desenvolver mecanismos que levam ao aumento da exploração da classe trabalhadora, incorporando o trabalhador e a trabalhadora por inteiro/a na produção, através do uso da percepção, dos sentimentos, dos nervos e do cérebro do/a trabalhador/a no processo de trabalho. “A simples exploração dos músculos do/a trabalhador/a, se muito bem servia ao paradigma fordista/taylorista, é insuficiente para as características tendenciais do processo de trabalho” (Del Pino, 1997: p. 183). O que está colocado pelo processo de reestruturação produtiva não é a superação de características que, em essência, são o próprio modo de produção capitalista. Estamos, isto sim, diante da necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens e mulheres de negócio.

Todavia, o capitalismo funciona com vocação à crise. Não há como se desenvolver sob o capitalismo um crescimento equilibrado e sem problemas. O aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo. Da mesma forma que há um aumento substancial de produtividade, as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra.

Operando dessa maneira, o sistema cria não somente marginalização, mas propriamente exclusão social. É isto que permite dizer que o desemprego é estrutural. Se a produtividade faz reduzir o trabalho necessário, não há uma correspondente liberação de tempo para a vida. A liberdade que existe é para expulsar um contingente enorme e cada vez maior de trabalhadores e

trabalhadoras, trazendo como consequência exclusão e miséria. Sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não tem um caráter social. Ao contrário, reverte exclusivamente para o capital.

O pensamento neoliberal não é contraditório ao aceitar a miséria quando desenvolve suas teses econômicas. Se propusesse o fim da miséria estaria propondo um sistema econômico que levaria ao fim do proletariado, à inclusão de todos/as à economia. Disto decorreria o próprio fim da burguesia, pois sem proletariado não há burguesia; sem antagonismos não há economia de mercado. A miséria, no capitalismo, foi explicada por Marx através, dentre outros fatores, da luta intrínseca da burguesia, classe específica do modo de produção capitalista. O aumento da indigência, segundo ele, decorre da luta pelo desenvolvimento do capitalismo. Enquanto todos os membros da burguesia moderna têm os mesmos interesses na medida em que formam uma classe perante outra classe, eles desenvolvem interesses opostos quando colocados entre si. Os interesses antagonísticos decorrem das condições econômicas da vida burguesa. Por isso, as relações de produção nas quais se move a burguesia não têm um caráter único, mas um caráter de duplicidade, uma vez que “...nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão” (Marx, 1976: p. 98). Contudo, da mesma forma que essas relações produzem a riqueza da classe dominante, destroem continuamente a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzem um proletariado sempre crescente. A miséria e a exclusão são o resultado continuado e crescente dos desdobramentos do modo de produção capitalista.

O agravamento do processo de exclusão não passa despercebido das classes dominantes. Representadas pelas políticas monitoradoras do Banco Mundial, parecem estar não apenas atentas com o custo econômico, mas também com o custo social desse processo. Como diz Netto, “há um limite, pelos padrões civilizacionais já alcançados, para a instauração dessa barbárie na vida cotidiana de grandes massas (especialmente grandes agregados urbanos)” (Netto, 1995: p. 32). Já existem investimentos para combater as consequências de uma exploração que reduz as condições de vida abaixo da sociabilidade que o processo civilizatório conseguiu até o momento. Um rebaixamento das condições de vida até níveis inferiores aos aceitáveis pode levar ao reaquecimento das lutas de classe a patamares difíceis de governar. Esse receio tem feito com que o Banco Mundial recomende aos governos dos países da América Latina e do Caribe que prestem atenção a cinco áreas políticas críticas. Entre elas, destaca-se “a melhoria do desenvolvimento social e humano”⁴ (Silva Jr e Sguissardi, 1999: p. 114). Para isso, está concedendo recursos para a área social em percentuais crescentes (Soares, 1996: pp. 17-37).

As conseqüências sociais deste fenômeno extrapolam os setores que são expulsos do processo formal de produção. A flexibilização do nível de emprego atinge não só as condições de trabalho, mas também as maneiras de vivê-lo. Mesmo quem fica no chamado setor formal tem suas condições de trabalho alteradas. Se, por um lado, as inovações estabelecem melhorias na qualidade do trabalho em determinados setores da produção, por outro aparecem novas doenças ocupacionais, destacando-se o estresse e problemas de instabilidade emocional em função das mudanças no mundo do trabalho (Dejours, 1987). Com a busca de uma maior flexibilidade do trabalho na empresa e de novas formas de dominação, as condições de trabalho de quem ficou empregado tendem a aproximar-se daquelas que dominam nos empregos informais. A hegemonia do neoliberalismo nas políticas sociais tem resultado na eliminação continuada das conquistas sociais. No Brasil, após a Constituinte de 1988, várias Emendas Constitucionais estão sendo aprovadas com o objetivo de desregular a relação capital/trabalho. Desta forma, a proteção social de quem está empregado passa a não diferir tanto assim de quem está fora do emprego formal.

O chamado setor informal, caracterizado por ser profundamente heterogêneo em relação aos tipos de ofícios que o compõem e por suas relações com o Estado e com a legalidade, carrega traços de antigas relações de produção. Gómez chama a atenção para o fato de o setor informal carregar “mais do que noutros lugares, formas de dominação pessoais. Longe de tornar-se anônimas, as relações de produção se caracterizarão pelo favor e o salário” (Gómez, 1999: p. 191). O crescimento desse setor chama a atenção pela ausência de proteção social do trabalhador e da trabalhadora, pela dominação caracterizada pelo autoritarismo e paternalismo. Este tipo de emprego, relegado à informalidade e à ilegalidade, carrega profundos traços de exploração e opressão.

A dinâmica da exclusão social tem uma relação de causa e efeito direta com a concentração de poder que hoje se desenvolve e que não encontra paralelo na história da humanidade. As conquistas tecnológicas são apropriadas pelo grande capital não para que todos trabalhem menos, mas para que um grupo de privilegiados da humanidade consumam em detrimento das necessidades da grande maioria. A diferenciação é uma realidade na economia internacional. A concentração de poder está diretamente relacionada com o aprofundamento da exclusão social. Não se pode desprezar o fato salientado por Altvater (apud Frigotto, 1998b: p. 40) de que “é uma ilusão, e por isso uma desonestidade, alimentar e difundir a idéia de que todo mundo poderia atingir o nível industrial equivalente ao da Europa, da América do Norte e do Japão”. Há de se considerar que, no Brasil, a busca de competitividade é feita nas piores condições possíveis. Parte do sistema industrial nacional encontra-se obsoleto, não há uma política de desenvolvimento industrial, os Estados da Federação praticam, com a conivência do governo federal, uma guerra fiscal predatória, o comércio exterior sofreu uma rápida liberalização e a forte valorização da moeda diminuiu a capacidade de

competição internacional baseada no preço das mercadorias. Não existe uma relação direta entre crescimento da produtividade e evolução salarial. Os salários não evoluem com o crescimento da produtividade do trabalho. Ao contrário, as desigualdades se acentuam.

A disputa própria a este modo de produção leva à substituição do homem pela máquina e por processos competitivos que buscam a eliminação de todas as tarefas que não agreguem valor ao produto. Limpar o chão da fábrica ou fiscalizar a entrada e saída de trabalhadores na fábrica não deixa o produto mais competitivo, com melhor qualidade. Mas deixa certamente a mercadoria mais cara, com seus custos de produção aumentados sem correspondente acréscimo de valor. Isto leva à eliminação destes postos de trabalho e ao aumento do desemprego. Contudo, estas tarefas são agregadas às tarefas de quem permanece na fábrica, significando um aumento de atribuições sem correspondente aumento do salário.

Desta forma, pode-se afirmar que o processo de reestruturação produtiva se faz acompanhar por importantes mudanças sociais. A questão que se coloca é a de que não há como desconsiderar que o quadro social está intimamente conectado com o processo de produção da economia. Como enfrentar, no campo educacional, esta realidade que atravessa com suas relações sociais, que são em última análise relações de poder, a nossa sociedade? Antes de analisar os embates educacionais, vale a pena desenvolver algumas idéias que estão monitorando as políticas sociais em nosso país. Mais que isso, conectam, pela ideologia da globalização, o futuro dos países dependentes às necessidades de valorização do capital em âmbito mundial.

Globalização, desregulamentação e contenção social

Na seção anterior procurei mostrar que a exclusão social está relacionada com o processo de reestruturação produtiva desenvolvido a partir da década de 70 do século XX. Nesta, é objetivo mostrar que também existem conexões entre o processo de exclusão social, agora também globalizado, e as políticas sociais implementadas a partir do pensamento neoliberal.

As reformas econômicas de “ajuste estrutural”, implementadas na América Latina, estão baseadas no que ficou conhecido como “Consenso de Washington” (Gómez, 1999: p. 31). Em síntese, são medidas que visam a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal. Em nenhum outro momento histórico os países latino-americanos foram tão orientados e persuadidos sobre a eficácia do mercado livre e das privatizações como no último período. A disseminação generalizada destas

políticas tem significado um impressionante retrocesso social na América Latina. O resultado tem sido uma maior polarização social, aumento da pobreza, marginalização e desemprego em massa.

Em nível internacional, o processo de globalização representa uma etapa nova de avanços tecnológicos e de acumulação financeira de capitais. Mais do que agir no interior dos países conformando novas relações de poder, a globalização neoliberal tem servido como um mecanismo de dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos. É um traço evidente na economia internacional, quando se trata dos governos dos países desenvolvidos, ser neoliberais para os outros e protecionistas para eles mesmos. Como nos mostra Chomsky, o neoliberalismo é um forte instrumento de dominação do norte sobre o sul. Reagan, exemplifica o autor, era neoliberal quando se tratava de orientar políticas para os outros países, mas extremamente protagonista de intervenções estatais quando dizia respeito às necessidades norte-americanas⁵ (Chomsky, 1999: p. 27). A ideologia do livre-mercado tem, portanto, dois lados: proteção estatal e “auxílio” público para os ricos e o rigor do mercado para os pobres.

Neste quadro de dependência, torna-se absolutamente impossível à América Latina se desenvolver, sejam quais forem as políticas governamentais. O que se desenvolve não são os países, mas a chamada economia-global capitalista. Essa economia é de natureza polarizada, remetendo a uma situação em que regiões e segmentos sociais inteiros são excluídos da expansão do capital. Segundo Limoeiro-Cardoso, o que se diz hoje da globalização é semelhante ao que se referia ao “desenvolvimento” nas décadas de 50 e 60. O processo de desenvolvimento “não era tido como sendo em si mesmo diferenciador - criando ao mesmo tempo e no mesmo movimento países desenvolvidos e países subdesenvolvidos” (Limoeiro-cardoso, 1999: p. 116). Se no modelo neoliberal todos devem competir, em verdade só poucos podem ganhar. O desenvolvimento não é para todos. Ele só existe com o subdesenvolvimento de outros. A defasagem existente entre os países ricos e os países pobres não pode ser vencida com a tentativa de “recuperar” o atraso no processo de industrialização dos países dependentes. Essa diferença não se trata apenas de uma questão de tempo, mas é uma característica do próprio modelo, que não apenas mantém esta defasagem mas a amplia com mecanismos de exclusão cada vez mais potentes. Sendo assim, a integração dos países latino-americanos ao mercado neoliberal internacional, cada vez mais oligopolizado⁶, está se dando sempre de forma dependente e periférica.

Este processo de dependência é legitimado por importantes reformas no papel do Estado. Neste campo o neoliberalismo se apresenta com maior radicalidade e precisão. A reforma do estado, segundo Oliveira, começa com a abdicação da moeda nacional, - uma condição para a globalização; segue com as

privatizações; com os acordos da dívida externa - que impõem quase um confisco dos recursos; e, em quarto lugar, os governos nacionais são obrigados a fazer permanentes cortes orçamentários, com o objetivo de atingir metas de redução do déficit público (Oliveira, 1999: p. 76). Desta forma, como muito bem enfatiza este autor, o Estado fica condenado a ser o carrasco de seu próprio povo.

O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicas para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação. Por isso Sader e outros/as autores/as falam em Estado mini-max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho (Sader, 1999: p. 126). Sader faz questão de enfatizar que se fala em Estado como aparelho institucional para não se falar das relações de poder, das classes e da luta entre elas (Ibidem: p. 124-128). Falar do Estado sem falar das relações de poder é falsear as relações sociais, é não falar das políticas sociais.

Os Estados neoliberais dos países latino-americanos constituem-se em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos/as trabalhadores/as. Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em “desejáveis” mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento” e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade.

O mercado obedece a uma lógica de relações sociais, portanto de relações de poder, que beneficiam, pelo seu funcionamento, principalmente os oligopólios. O mercado exige compradores e vendedores, que não são iguais. Não faz parte dos planos do mercado o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito. No mercado, há ganhadores que são fortemente recompensados e perdedores que são correspondentemente castigados. A participação no consumo, longe de ser um direito, é uma vantagem que se obtém da mesma maneira que se adquire qualquer outro bem no mercado. O que mobiliza o mercado é a busca do lucro, é a paixão pela riqueza. Como diz Borón, “o que reina em seu território é o lucro e não a justiça; o rendimento e não a equidade” (Borón, 1999: p. 25). São estes mesmos fatores que fazem Casanova afirmar que o clima ideológico atual em favor das propostas de globalidade “obscurcem os direitos *dos povos* diante dos direitos *dos indivíduos*” (Casanova, 1999: p. 46).

O mercado intensifica as relações em nível mundial de tal maneira que eventos distantes acabam modelando acontecimentos locais e vice-versa. Desta forma, o mercado tem funcionado como um vetor da globalização que, como disse anteriormente, está longe de ser um fenômeno novo. Como mostrou Therborn, a globalização é antiga e multidimensional: “a primeira onda importante de globalização data de quase dois mil anos, com a primeira expansão das religiões mundiais” (Therborn, 1999: p. 88). A novidade desse processo está na escala que assumiu nos últimos tempos; está nas possibilidades do que fazer tendo em vista as inovações tecnológicas no campo da microeletrônica, da informática e das telecomunicações.

O novo é a combinação, com raros precedentes na História, da exploração com a exclusão social, do aparecimento de setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez mais por menos, sem proteção social, nem jurídica, nem política. Com isto, fica evidente que a globalização do mercado não revela nenhuma tendência à igualização econômica para a humanidade como um todo. Ao contrário, cria economias de escasso crescimento, baixos salários e altos lucros.

O termo globalização carrega consigo uma imagem ilusória de integração e homogeneidade. Esta imagem nada tem a ver com os processos de fragmentação e desintegração social que mobiliza. Como afirma Gómez, “globalização e fragmentação são duas faces de processos estreitamente vinculados, entre si, que marcam com uma profunda incerteza o mundo do pós-guerra Fria” (Gómez, 1999: p. 132). O processo de globalização não permite afirmar que exista uma cultura mundializada, homogênea. Ao contrário, desenvolvem-se processos culturais híbridos, que atingem tanto os países desenvolvidos como os do chamado Terceiro Mundo. Ainda segundo Gomez, as diferenças culturais não são apagadas, pelo contrário, “pode tanto expandir o horizonte de compreensão da própria sociedade e cultura quanto fechar-se para reforçar identidades étnicas ou políticas sectárias” (ibidem: p. 158).

O que estaria se desenvolvendo no mundo seria uma espécie de barbárie social, com relações conflituosas que não permitem afirmar que os estados nacionais ou os sistemas estatais estejam superados ou impossibilitados de se desenvolverem. A economia globalizada, pelo seu grau de concentração de riquezas e conseqüente exclusão social, está profundamente polarizada. O alarmante aumento da desigualdade econômica e social não acontece somente nos países da periferia do sistema capitalista, mas também entre os países centrais. Como mostrou Ferraro, “na visão neoliberal há uma especial *subordinação do social ao econômico*” (Ferraro, 2000: p. 34). Seus efeitos, outrora mais nítidos na periferia do capitalismo, criam as condições necessárias para uma remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor, como resultado da combinação de mecanismos de mais-valia absoluta e relativa. A super-

exploração do trabalho combinada com a flexibilização laboral retiram qualquer segurança do trabalhador e da trabalhadora, jogando os salários para baixo e promovendo uma profunda instabilidade no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, com a globalização destas relações, o grau de subdesenvolvimento de países inteiros agravou-se barbaramente. As nações pobres vêm sua relação de dependência dos países desenvolvidos e sua dívida com os organismos internacionais crescerem rapidamente. Há uma transferência crescente da renda das nações dependentes para os Bancos dos financistas estrangeiros. Este processo tem feito com que os pobres ganhem menos, se alimentem em piores condições, mas paguem mais por isso. Casanova mostra como os resultados foram adversos para a maioria através de um modelo excludente e dramático para a humanidade. O autor exemplifica com a realidade da África, onde “a dívida subiu três vezes sobre o nível de 1980. Os pagamentos atrasados passaram de 1 bilhão de dólares em 1980 para 11 bilhões de dólares em 1990. Hoje, a dívida externa da África é mais alta do que o total de sua produção” (Casanova, 1999: p. 53).

As relações de poder entre as nações estão petrificadas de forma assimétrica, o que faz com que as economias pobres fiquem estagnadas em um patamar elevado de subdesenvolvimento. O exercício assimétrico do poder, tanto pelas nações ricas como pelos oligopólios internacionais, controla as regras, os recursos e as políticas de alcance global. Basta lembrar, como fez Gómez, do direito de veto das cinco potências com assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, ou as conhecidas condições impostas aos países da periferia em favor do “ajuste estrutural” pelo FMI e o Banco Mundial, “bem como aquelas instâncias informais de coordenação que exercem enorme influência (o caso do G-7, uma coalizão dominante dos países mais ricos, que funciona como um verdadeiro *diretório global* em relação à economia mundial)” (Gómez, 1999: p. 160). Isto permite afirmar que toda sociedade depende estruturalmente dos atos dos capitalistas.

Desta forma, o discurso da globalidade não só obedece a uma realidade legitimada pelo pensamento liberal, mas está sendo usado também para uma “reconversão da dependência”. Como mostrou Casanova, “a reconversão é em grande parte uma recolonização” (Casanova, 1999: p. 50). Ela atua não apenas na economia, mas através de processos simbólicos e culturais. Há necessidade de uma certa legitimação cultural destas políticas. Para isso, o neoliberalismo naturaliza a condição de miserabilidade da maioria, distribuindo um discurso que pretende estagnar a forma de pensar e ver o mundo, como se não houvesse alternativas aos rearranjos implementados.

A forma como o processo de globalização está se desenvolvendo, com concentração de poder extremada e distribuição de benefícios a uma restrita fração do planeta, com desigualdade e desemprego crescentes, pode levar a

conseqüências imprevisíveis. Não se pode descartar a ampliação da violência, por um lado, e o surgimento - ou ressurgimento - de formas de solidariedade através de vínculos de pessoas com grupos fundamentalistas ou movimentos baseados na falta de tolerância ou na discriminação. Diversos autores, ao analisarem estas relações, não descartam o ressurgimento, inclusive, do fascismo (Gómez, 1999: p. 173).

Assim, o que pode ser identificado como prioritário neste cenário são as relações de poder, como elas se estabelecem entre o hemisfério sul e o norte, como elas alijam da participação o conjunto das nações do Terceiro Mundo, como elas se manifestam e se constroem articulando a abundância para uma minoria e a exclusão social para a maioria. O pensamento neoliberal, portanto, cumpre um papel fundamental neste processo, adequando o Estado e as políticas sociais às necessidades de valorização do capital, em sintonia com o processo de reestruturação produtiva. No âmbito específico deste trabalho, interessa aprofundar as relações entre a política educacional brasileira e o referido processo. Os pressupostos do pensamento neoliberal estão povoando a educação nacional e disputam uma nova configuração educacional, especialmente no que diz respeito às políticas de formação profissional. É disto que a próxima seção irá se ocupar.

Flexibilização e subordinação: a reforma educacional brasileira

Em tempo de globalização e reestruturação produtiva, marcado por um processo de exclusão social, o Brasil está atravessando a implantação de uma profunda reforma educacional. As modificações na estrutura da educação brasileira acontecem no bojo da implantação de uma série de políticas sociais que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países do Terceiro Mundo.

A formação profissional tem sido vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos⁷ afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação.

Todavia, a bibliografia mais fascinada com as inovações tecnológicas e suas conseqüências “positivas” para o conjunto da classe trabalhadora começa a dar sinais de cansaço e, em seu lugar, aparece uma literatura mais cautelosa. É o que nos mostra um estudo de Leite, que considera pouco provável “que a utilização de uma mão-de-obra bem paga, qualificada e estável se espraie pelo conjunto do

sistema produtivo em todos os países industrializados” (Leite, 1996: p. 95). Pelo contrário, boa parte da flexibilidade das empresas vem sendo conseguida através da utilização de trabalhadores instáveis, mal pagos e não qualificados. Estes trabalhadores podem ser encontrados em praticamente todo mundo, não só em boa parte dos fornecedores das grandes empresas mas sobretudo nos países menos industrializados.

Isto não significa, contudo, que este processo não esteja exigindo profundas modificações nos sistemas de formação profissional. As mudanças nos requisitos de qualificação de quem ocupa postos de trabalho em empresas que reestruturaram seu processo produtivo é uma evidência. A formação profissional se apresenta como um elemento fundamental quando se considera a importância de uma força de trabalho qualificada na definição dos diferentes caminhos que uma política industrial pode seguir. Contudo, também temos que nos preocupar com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras do acesso ao trabalho, por um lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora.

Assim sendo, a formação profissional não pode ser reduzida a um questão técnica. Segundo Silva, a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas é justamente uma das operações centrais do pensamento neoliberal. Segundo ele, os problemas sociais e, por conseguinte, os problemas educacionais, “não são tratados como questões políticas, como resultado - e objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (Silva, 1994: p. 18). É assim que a reforma educacional brasileira está sendo tratada, como uma necessidade imperiosa do mercado, que exige mudanças técnicas e operacionais na formação profissional.

A reforma educacional brasileira tem como marco importante a aprovação, no final do ano de 1995, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁸. Esta Lei ainda está sendo regulamentada em vários de seus artigos. Portanto, continua sendo um instrumento de disputas entre projetos diferenciados: de uma lado, a intenção do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso em adequar a educação nacional às exigências dos organismos financeiros internacionais; de outro, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social.

A título de regulamentar esta LDB, o Governo Federal apresentou uma profunda reforma no ensino técnico nacional. Sua política de formação profissional se expressa tanto na educação formal como através de cursos não regulares. A reforma na política de formação profissional está sendo estabelecida através, principalmente, da Legislação que opera a Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico, de cursos oferecidos em parcerias com a iniciativa privada, Estados

e entidades sindicais, a partir de financiamentos que incluem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Esta reforma do ensino técnico e tecnológico se assenta sobre um sistema dual histórico e uma LDB minimalista, que é coerente com a tese do *Estado mínimo* e com os elementos de ajuste estrutural neoliberal explicitados nas seções anteriores. Com a aprovação da nova LDB, foram abertos os espaços necessários para a institucionalização, novamente, da dualidade estrutural na educação brasileira, através da pulverização de políticas e sistemas de ensino. Com a mesma gravidade, para reformar o ensino técnico e tecnológico o governo se utiliza de instrumentos legais extremamente antidemocráticos e, ao mesmo tempo, frágeis. Isto é, foram utilizados uma Medida Provisória, um Decreto Presidencial e uma Portaria Ministerial⁹. Portanto, esta profunda reforma se assenta em mecanismos autoritários, passíveis de serem substituídos apenas com a caneta do Presidente da República, pois os mecanismos legais que fundamentam a reforma não passam pela aprovação do Congresso Nacional.

Várias são as medidas decorrentes desta legislação. A reforma do ensino técnico e tecnológico atinge os três níveis de ensino: o básico, o médio e o tecnológico. A imposição do governo federal acabou com os cursos técnicos tradicionais e a estrutura existente nas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Uma das questões centrais da reforma é a obrigação das escolas separarem o ensino regular médio da formação técnica¹⁰. Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961¹¹, quando não havia equivalência entre o diploma de nível médio e o de ensino técnico. Com isso, a reforma dá um novo impulso ao caráter capitalista da escola.

Deste modo, cada vez mais o ensino regular separa-se da produção e cada vez mais a formação para a produção separa-se da escola. Como mostrou Silva, “a escola no capitalismo é capitalista porque é separada da produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção” (Silva, 1993: p. 30). Ao separar de forma definitiva o ensino técnico do ensino médio, o que o governo faz é impulsionar o caráter capitalista da escola, de reprodução da divisão social do trabalho.

Outro instrumento importante na reestruturação do sistema de educação profissional é o PROEP. Este programa é uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e do Ministério do Trabalho (MTb). Seu objetivo é a “adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade” (PROEP, 1997: p. 1). Trata, também, do financiamento da reforma do sistema de ensino técnico e tecnológico. Os

recursos deste Programa são originários de 3 tipos de dotações orçamentárias: 25% do MEC, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O montante inicial previsto para este programa é de R\$ 500 milhões. Este cenário de financiamento se combina com a apresentação de políticas para os países dependentes a partir de recursos contraídos junto ao Banco Mundial, que funciona como instrumento de controle sobre as políticas dos países dependentes. Este controle ocorre através de financiamentos específicos para determinadas áreas. A área educacional aparece como uma das principais.

A formação técnico-profissional é um exemplo de política que caminha passo a passo com uma propaganda intensa e reiterada. Ela vem sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadoras e população em geral - desempregados/as, subempregados/as, trabalhadores/as precários/as, excedente de mão-de-obra - a idéia de que, mediante as diferentes modalidades deste tipo de formação, todos se tornarão empregáveis. É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola.

Como mostra Frigotto, no plano ideológico desvia-se a responsabilidade social para o plano individual: “já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis” (Frigotto, 1998a: p. 15). Os desempregados é que ficam com a responsabilidade de buscar “requalificação” e “reconversão profissional” a fim de tornarem-se empregáveis. Ou mesmo buscarem algum tipo de ocupação no mercado informal ou na economia de sobrevivência. É o que diz Gentili quando afirma que se esgota a promessa integradora da escola, passando a ser sua tarefa agora a empregabilidade. “A garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (Gentili, 1998a: p. 89). Ainda segundo este autor, no marco da reestruturação neoliberal produziu-se a privatização da função econômica atribuída à escola, uma das principais dimensões que definem a própria desintegração do direito à educação.

No interior da escola e dos cursos de requalificação têm de ser desenvolvidas as relações que permitem fazer com que alunos/as e professores/as pensem e sintam que todos se tornarão empregáveis. O discurso da empregabilidade afirma que a requalificação pode gerar as condições de se chegar ao emprego. Mas como

demonstramos anteriormente, não há no capitalismo a possibilidade concreta de satisfação de empregos. Não há geração de empregos em condições suficientes para atender a todos e a todas. Ao mesmo tempo, as transformações que se operam no chão-de-fábrica apontam para uma especialização em certos setores, enquanto vários outros permanecem com a mesma estrutura anterior ou ainda obtendo sua força-de-trabalho através de um treinamento *on-the-job*, isto é, no próprio posto de trabalho. A forma como estes cursos de qualificação/requalificação profissional vem sendo divulgados e trabalhados sugerem que a formação profissional pode gerar emprego. Na verdade, o que ela gera é o que realmente promete: empregabilidade. Como diz Forrester, “uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: *empregabilidade*, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas” (Forrester, 1997: p. 118). Trata-se, para o assalariado, de estar pronto para trocar constantemente de trabalho, de estar disponível para todas as mudanças, para todos os caprichos dos homens e das mulheres de negócio.

O mérito do sujeito empregado não está no seu direito social ao emprego, mas em ter conseguido se colocar em um mercado de trabalho competitivo. Todavia, como o próprio conteúdo da palavra competitividade expressa, *nem todos serão vencedores*. A função da escola passa a ser, então, *selecionar para o emprego*. Pelo seu retorno incerto, diferente da teoria do capital humano, não se justificam investimentos públicos de grande monta. Talvez este seja um dos fatores de redução da participação do Estado na atual política de educação profissional. Diferente da perspectiva da teoria do capital humano das décadas de 60 e 70, que prometia integrar a todos, prometia mobilidade e ascensão social e desenvolvimento aos países pobres, hoje acena com a possibilidade de integração apenas daqueles/as que adquirirem habilidades básicas que geram competências reconhecidas pelo mercado.

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais. Como havia dito anteriormente, a desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais. A educação é um bom exemplo deste processo.

No Brasil, isto tem significado mudanças importantes na Constituição da República, que vêm acompanhadas de uma propaganda que relaciona direitos com privilégios. A título de eliminar privilégios, os direitos sociais e trabalhistas são combatidos e gradativamente eliminados da relação entre capital e trabalho e da relação entre estado e cidadã/o. Isto é feito com o objetivo de não interferir nas leis “naturais” que devem administrar a sociedade. Leis “naturais” nada mais são do que a supremacia do mercado definindo as relações sociais.

Esta política tem como resultado a entrega à iniciativa privada de setores da economia que estavam sob a atividade estatal, como a educação. A retórica neoliberal, ao entender que não é tarefa do Estado interferir no mercado, estabelece uma diminuição em sua atividade econômica transferindo ao mercado suas empresas produtivas e de serviços. Na prática, isto tem representado a inviabilização da capacidade do Estado em fazer política econômica e social, por um lado, e, por outro, o aumento da esfera de extração de mais-valia. Isto acontece quando se transformam trabalhadores/as improdutivos/as vinculados à esfera do Estado, dos serviços públicos, em trabalhadores/as produtivos/as da esfera privada.

Na esfera educacional, este processo de privatização, segundo Gentili, é mais amplo do que comprar e vender, é mais que delegar responsabilidades públicas para organizações privadas. Na educação, a compra ou venda não é regra de privatização. A formação de professores e professoras, definição de currículos, a avaliação, são tarefas que tem sido sistematicamente repassadas à iniciativa privada. Privatizar significa redistribuir e rearranjar o poder, o que torna a “privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas” (Gentili, 1998c: p. 322). Este processo é fundamental para o estabelecimento de um *mercado educacional*. Ele se completa pela definição de mecanismos centralizados de controle sobre o resultado das políticas, especialmente das políticas educacionais. O que os governos neoliberais pretendem com suas reformas educacionais é “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado” (Idem, 1998b: p. 19).

A implementação de uma nova política educacional para a educação brasileira não acontece sem uma série de embates entre projetos distintos e antagônicos. A resistência ao modelo imposto pelo Governo Federal continua acontecendo em diferentes espaços. As lutas em torno da educação pública brasileira não tem tido trégua nos últimos períodos. A sociedade tem se mobilizado e, mesmo após a derrota sofrida com a aprovação da nova LDB¹², continuou, organizadamente, construindo instrumentos e fóruns de luta. Os movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares não pararam de reagir, com maior ou menor intensidade, com maior ou menor abrangência, dependendo da correlação das forças em luta.

A resposta imediata dos movimentos sociais foi a organização do I Congresso Nacional de Educação (I CONED), em 1996, que reuniu mais de cinco mil pessoas em Belo Horizonte-MG para iniciar a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Estes Congressos constituem-se em uma série de debates, discussões, mesas redondas e palestras que aprofundam os mais diversos temas referentes a educação nacional, como políticas educacionais, violência, gênero, etnia, autonomia universitária, gestão democrática, lazer, saúde, alfabetização, entre outros temas não menos importantes.

A partir destas discussões e debates que envolvem educadores/as, estudantes e pesquisadores/as de todo país, foram deliberadas algumas estratégias e propostas que compõem o já conhecido Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira. A corrida com o governo para apresentar à Câmara de Deputados uma proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) - instrumento previsto na Constituição Federal - teve êxito no II CONED, em 1997, também em Belo Horizonte. Neste Congresso foi concluída a redação final do PNE, contemplando milhares de sugestões vindas de todos os cantos do país, de professores e professoras, estudantes e representantes dos mais diversos movimentos sociais. Este projeto para a educação brasileira passou a ser conhecido como o “PNE da sociedade”, o qual foi referendado em Porto Alegre, em 1999, no III CONED. Os Congressos Nacionais de Educação são um destes marcos de resistência e luta em torno da educação pública no Brasil.

Quando se fala em referência de luta, não se pode deixar de mencionar outro fórum que está marcando a história da luta em defesa da educação pública no Brasil: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este Fórum surgiu na década de 80, com a participação de mais de 30 entidades estudantis, científicas, sindicais, acadêmicas e populares, da cidade e do campo, que se reuniram em torno da elaboração de uma proposta para o capítulo da educação quando do processo Constituinte que gerou a Constituição atual, de 1988. O Fórum em Defesa da Escola Pública é uma das entidades que estruturaram e coordenaram os CONEDs. A partir do Fórum Nacional foram organizados diversos Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública. Tendo a mesma concepção formativa que o nacional, atuam em nível estadual e nacional na implementação do que os movimentos sociais e populares deliberam em torno da educação pública e gratuita.

A luta em torno da educação pública tem se constituído um elemento fundamental de resistência à implantação das políticas sociais neoliberais na educação brasileira. A crise de civilização, que autores como Löwy (1999: p. 99) denunciam, exigem mudanças radicais. Os efeitos destrutivos do capitalismo neste final de milênio aparecem de forma aguda. É evidente a impossibilidade de um desenvolvimento sustentado nos quadros da economia capitalista de mercado. O sistema atual é necessariamente fundado na manutenção e agravamento da desigualdade gritante entre o norte e o sul e mesmo no interior de cada país. A salvaguarda da civilização e do meio ambiente, em síntese, do planeta, é um imperativo humanista. Com isso, cresce a responsabilidade dos movimentos sociais na luta intransigente pelo fim dos mecanismos de mercado e suas políticas legitimadoras, pelo fim da exclusão social. A luta em defesa da educação pública e gratuita, de qualidade e democrática deve ser colocada no seu devido lugar, isto é, como uma das lutas fundamentais para barrar a hegemonia do pensamento neoliberal. É preciso vivenciar a democracia igualitária no interior dos movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares e trazê-la para o interior das

políticas sociais de Estado. Esta tarefa não pode ser delegada pelos movimentos sociais. Portanto, esta luta não tem um fim anunciado, se renova a cada dia, em cada assembléia, em cada aula, em cada passeata, em cada movimento, em cada uma das formas de luta contra o capitalismo e suas expressões na globalidade. Desta luta depende o futuro.

Bibliografia

- Altvater, Elmar (1995) *O preço da riqueza* (São Paulo: UNESP).
- Boron, Atilio (1999) “Os ‘novos leviatãs’ e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”, em Sader, Emir & Gentili, Pablo (eds.) *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* (Petrópolis: Vozes).
- Brasil. Decreto Nº 2208 de 17/04/97. Regulamenta o parágr. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9394/96.
- Brasil. Lei Nº 4024 de 20/12/61. Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional.
- Brasil. Lei Nº 9394 de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. Medida Provisória Nº 1549-28 de 14/03/97. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.
- Brasil. Portaria do MEC Nº 646 de 14/05/97. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Nº 9394/96 e do Decreto Nº 2208/97 e dá outras providências.
- Casanova, Pablo González (1999) “Globalidade, neoliberalismo e democracia”, em Gentili, Pablo (ed.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes/CLACSO).
- Chomsky, Noam (1999) “Democracia e mercados na nova ordem”, em Gentili, Pablo (ed.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes/CLACSO).
- Dejours, Christophe (1987) *A loucura do trabalho* (São Paulo: Cortez).
- Del Pino, Mauro A. B. (1997) *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital* (Pelotas: Editora Universitária UFPel).
- Ferraro, Alceu R (2000) “Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes”, em Ferreira, Márcia Ondina. V. & Gugliano, Alfredo Alejandro (eds.) *Fragments da globalização na educação: uma perspectiva comparada* (Porto Alegre: Artes Médicas Sul).
- Fogaça, Azuete (1992) “Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro”, em *A educação e os trabalhadores* (São Paulo: DNTE/DESEP-CUT).

- Forrester, Viviane (1997) *O horror econômico* (São Paulo: Editora da UNESP).
- Frigotto, Gaudêncio (1998a) “Apresentação”, em Frigotto, Gaudêncio (ed.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Petrópolis: Vozes).
- Frigotto, Gaudêncio (1998b) “Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”, em Frigotto, Gaudêncio (ed.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Petrópolis: Vozes).
- Frigotto, Gaudêncio (2000) “Introdução”, em Ferreira, Márcia Ondina. V. & Gugliano, Alfredo Alejandro (eds.) *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada* (Porto Alegre: Artes Médicas Sul).
- Gentili, Pablo (1998a) “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”, em Frigotto, Gaudêncio (ed.) *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Petrópolis: Vozes).
- Gentili, Pablo (1998b) *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo* (Petrópolis: Vozes).
- Gentili, Pablo (1998c) “A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional”, em Silva, Luiz Heron da (ed.) *A escola cidadã no contexto da globalização* (Petrópolis: Vozes).
- Gómez, José María (1999) “Globalização da política: mitos, realidades e dilemas”, em Gentili, Pablo (ed.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes/CLACSO).
- Harvey, David (1992) *Condição pós-moderna* (São Paulo: Loyola).
- Hobsbawn, Eric (1997) *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991* (São Paulo: Companhia das Letras).
- Leite, Márcia de Paula (1990) “Automação microeletrônica, mudanças na organização do processo de trabalho e percepção dos trabalhadores”, em *Encontro Extraordinário do GT “Processo de Trabalho e Reivindicações Sociais” da ANPOCS*, setembro (Porto Alegre)
- Limoeiro-Cardoso, Miriam (1999) “Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social”, em Gentili, Pablo (ed.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes/CLACSO).
- Löwy, Michael (1999) “De Marx ao ecossocialismo”, em Sader, Emir & Gentili, Pablo (eds.) *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* (Petrópolis: Vozes).
-

Marx, Karl (1976) *Miséria da Filosofia* (Porto: Escorpião).

Marx, Karl (1986) *A ideologia Alemã* (São Paulo: Hucitec).

Ministério da Educação e do Desporto e Ministério do Trabalho (1997) *Programa da Expansão da Educação Profissional - PROEP* (Brasília: MTb/MEC).

Netto, José Paulo (1995) “Repensando o balanço do neoliberalismo”, em Sader, E. & Gentili, P. (eds.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático* (São Paulo: Paz e Terra).

Oliveira, Francisco de (1999) “À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina”, em Sader, Emir & Gentili, Pablo (eds.) *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* (Petrópolis: Vozes).

Sader, Emir (1999) “Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século”, em Sader, Emir & Gentili, Pablo (eds.) *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* (Petrópolis: Vozes).

Silva, Tomaz Tadeu da (1993) “As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção”, em *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo) N° 87.

Silva, Tomaz Tadeu da (1994) “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”, em Gentili, Pablo & Silva, Tomaz Tadeu da (eds.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (Petrópolis: Vozes).

Silva Jr., João dos Reis & Sguissardi, Valdemar (1999) *Novas faces da educação superior no Brasil: reformas no estado e mudanças na produção* (Bragança Paulista: EDUSF).

Sistema educacional e novas tecnologias (1991) N° 105, (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).

Soares, Maria Clara Couto (1996) “Banco Mundial: políticas e reformas”, em Tommasi, Livia de; Warde, Miriam J.; Haddad, Sérgio *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (São Paulo: Cortez/Ação Educativa).

Therborn, Göran (1999) “Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades”, em Gentili, Pablo (ed.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes/CLACSO).

Zibas, Dagmar (ed.) (1990) *Final do século: desafios da educação na América Latina* (São Paulo: Cortes).

Notas

1 “As idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritualmente* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação” (Marx, 1986: p. 72).

2 “O capitalismo é orientado para o crescimento. Uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital, sustentada” (Harvey, 1992: p. 166).

3 A superacumulação é definida por Harvey “como uma condição em que podem existir ao mesmo tempo capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de se unirem esses recursos para o atingimento de tarefas socialmente úteis” (Harvey, 1992: p. 170).

4 As outras quatro áreas são, respectivamente: “o fortalecimento das finanças públicas; a reforma e fortalecimento dos mercados financeiros; a melhoria do ambiente legal e regulador para a promoção da atividade do setor privado; reforma do setor público e melhoria da governabilidade” (Silva & Sguissard, 1999: pp. 114-115).

5 “Os reaganistas também reconstruíram a indústria norte-americana de circuitos integrados mediante medidas protecionistas e um consórcio de governo e indústria, para impedir os japoneses de se apossarem dela. Na administração Reagan o Pentágono apoiou também o desenvolvimento de computadores avançados, (...) a fim de ajudar com isso na criação de muitas jovens companhias de supercomputação” (Chomsky, 1999: p. 27).

6 “No decorrer dos anos 80, aproximadamente 80% dos investimentos diretos estrangeiros ocorreram entre países capitalistas avançados, sendo que mais ou menos três quartos das operações tinham por objeto a aquisição e a fusão de empresas já existentes, ou seja, tratava-se de uma mudança de propriedade do capital, e não de uma criação de novos meios de produção. (...) O capital concentrado se concentra ainda mais” (Limoeiro-Cardoso, 1999: pp. 104-105).

7 Ver, entre outros: *Sistema educacional e novas tecnologias* (1991) N° 105, (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro), abr.-jun.; ZIBAS, Dagmar (ed.) (1990) *Final do século: desafios da educação na América Latina*. (São Paulo: Cortes); FOGAÇA, Azuete (1992) *Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. A educação e os trabalhadores*. (São Paulo: DNTE/DESEP-CUT), Página Aberta.

8 Brasil. Lei N° 9394 de 20/12/96.

9 Brasil. Decreto N° 2208 de 17/04/97; BRASIL. Medida Provisória N° 1549-28 de 14/03/97; BRASIL. Portaria do MEC N° 646 de 14/05/97.

10 Brasil. Decreto N° 2208, 17/04/97, art. 5°.

11 Esta situação foi alterada pela Lei N° 4024/61.

12 Existiam dois Projetos de LDB em disputa no Congresso Nacional. O defendido pelos movimentos sociais foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1993 (PLC 101/93) e no Senado Federal ganhou um Substitutivo do Senador Cid Sabóia. O outro foi assinado pelo Senador Darcy Ribeiro, que cumpriu o papel de subscrever a estrutura política da versão orientada pelo pensamento neoliberal.

Capítulo V

*Educação, trabalho e lutas sociais**

← Maria da Glória Gohn**

Apresentação

O presente capítulo está dividido em duas partes, nas quais se sintetizam as duas dimensões do tema que pretendo discutir. A primeira, de caráter mais geral, analisa o papel da educação no contexto da conjuntura globalizada deste final de século. A segunda tem um caráter mais específico e remete ao plano de processos sociais concretos: as reformas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, a partir de 1995, do ponto de vista de seus impasses, obstáculos, e alguns conflitos políticos gerados. Nessa segunda dimensão destacam-se atores sociais com visões totalmente distintas sobre os processos de mudança e transformação social, e a existência de tensões e conflitos entre essas visões. Contrapõem-se argumentos, discursos, propostas e práticas de dois atores fundamentais da comunidade educativa de uma dada realidade sociopolítica: a da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, e a do sindicato da categoria dos professores da rede pública de ensino.

* Este trabalho foi elaborado a partir do texto “Comunidades Educativas e Reformas Educacionais no Brasil”, resultado de um programa de pesquisa e debates com o CIDE- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, de Santiago do Chile, ao longo de 1999. Agradeço aos comentários de Sérgio Martinic à versão preliminar daquele texto, assim como a Antonio Arellano Duque. Agradeço também a Gonzalo Gutiérrez pelo estimulante diálogo ocorrido via o Fórum Eletrônico que acompanhou o desenrolar daquela investigação.

** Professora Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora do CNPq. Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Pós-doutoramento em Sociologia na New School for Social Research, New York. Autora, entre outros, dos livros: *Movimentos Sociais e Lutas pela Moradia* (Loyola, 1991); *Movimentos Sociais e Educação* (Cortez, 1992); *Os Sem-terra, Ongs e Cidadania* (Cortez, 1997) e *Educação Não-Formal e Cultura Política* (Cortez, 1999).

O enfoque conceptual adotado designa como *Comunidade Educativa* os atores participantes do processo educacional, dentro e fora das unidades escolares. Do ponto de vista metodológico operacional o conceito envolve a *comunidade escolar propriamente dita*, composta pelos professores e especialistas (de apoio, coordenadores e orientadores pedagógicos), alunos, pais, funcionários e todo *staff* administrativo da gestão interna (diretores, supervisores etc.); a comunidade externa às escolas (Secretarias de Estado, Delegacias Regionais de Ensino e outros representantes da sociedade civil organizada); *assim como a comunidade do entorno da unidade escolar*, composta pelas organizações da sociedade civil que tratam de questões que dizem respeito à escola, ou seja: movimentos sociais, sindicatos, associações religiosas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no Terceiro Setor, organizações de empresários etc. A tendência dominante restringe o universo de atores envolvidos no processo educacional a um só segmento da comunidade educativa: o da comunidade escolar, ignorando-se os outros atores sociais.

Na abordagem aqui adotada o conceito de educação é visto de forma ampliada; ele não se restringe aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais. Processos de aprendizagem e novas concepções emergem advindas de processos gerados no cotidiano do mundo da vida, dos processos interativos e comunicacionais dos homens e das mulheres, no dia-a-dia, para resolverem seus problemas de sobrevivência, criando um setor novo, da educação não-formal (Gohn, 1999a). As esferas de articulação entre a educação formal e a não formal têm criado novas instâncias de ação coletiva, que denominamos de intergovernamentais. São espaços que podem ser elementos chaves para o desenvolvimento de novas mentalidades e uma nova cultura política, contribuindo para o sucesso de mudanças significativas em seus objetivos mais amplos e não apenas aos restritos às demandas do mercado, como as atuais reformas preconizam¹.

1ª Parte

O Cenário da Educação, Trabalho e Lutas Sociais nos anos 90

A conjuntura nacional nos anos 90: exclusão e lutas sociais

Já é grande o número de analistas que têm destacado que o mundo mudou bastante nos anos 90 e com ele a realidade nacional brasileira: a globalização da economia avançou, as políticas neoliberais ganharam centralidade, o desemprego aumentou, o processo de trabalho se transformou com a informatização tecnológica; as empresas realizaram reengenharias e promoveram enxugamentos nos seus quadros de funcionários, o emprego industrial escasseou, a economia informal cresceu. A exclusão social atingiu também as camadas médias da população que passaram a encontrar dificuldades para achar postos de trabalho, além de conviver com o fantasma do desemprego. O Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais, por meio de políticas compensatórias (bolsas/empregos, frentes de trabalho, etc.), visando atenuar os impactos da diminuição de suas atividades em setores estratégicos do social como nas áreas da educação e saúde. As políticas de ajustes estruturais tem sido apresentadas como modernas, inevitáveis e de largo alcance. Entretanto, essas políticas têm colaborado para o aumento do desemprego e da pobreza, e gerado mais desigualdade social.

Na realidade, o sistema capitalista passa, neste final de milênio, por uma grande reformulação. Os analistas afirmam que as novas formas de acumulação delineiam um modelo que requer uma mudança nas atividades do Estado, implicando, de um lado, no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais, e de outro, numa maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo as reformas. Essas transformações ocasionam a perda ou o enfraquecimento dos canais tradicionais de negociação; e a abertura de espaços em setores de prestação de serviços públicos para agências privadas. Assinale-se que a retirada ou retraimento do Estado não significa a perda de seu papel central na vida e nos destinos do país porque ele, enquanto governo central, não abre mão do controle daqueles setores. Apenas abrem-se espaços para a interação com outros atores sociais na implementação das políticas, sem modificar as condições de acesso aos bens e serviços.

As políticas assistências de distribuição de cestas básicas, litros de leite, passes de ônibus etc. institucionalizam-se como formas de combate à pobreza e o desemprego, perdendo o caráter emergencial, compondo o eixo de uma rede de participação outorgada, de cima para baixo. Os sindicatos também perderam espaços e poder na relação entre o estado e a sociedade pois o desemprego mina

as bases do sindicalismo (Antunes, 1999). O conflito social no campo acirrou-se e velhos atores (como as Ligas Camponesas dos anos 50 e 60) ganharam roupagens novas na cena política nacional, a exemplo dos sem-terra, e com eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (Gohn, 1997b). As mobilizações de massa refluíram e o movimento popular organizado passou a operar via grandes coligações: as redes tecidas nos Fóruns Nacionais por: terra, trabalho, cidadania, emprego, reforma agrária, reforma urbana, direitos sociais etc.

Destaca-se ainda, neste final de século, a ampliação do poder da mídia na sociedade. A mídia passou a ser, também, um mecanismo de controle social, uma espécie de quarto grande poder. Além do poder, ela exerce fascínio na sociedade comunicacional informatizada, cria e afirma padrões estéticos, atua sobre a subjetividade das pessoas agenciando seus comportamentos. Dessa forma, o sistema capitalista atual produz não apenas mercadorias mas também subjetividade. E a mídia é o veículo por excelência de divulgação dessa nova subjetividade via um estilo de propaganda que cria desejos, modela o imaginário das pessoas, desperta anseios etc. Substituiu-se a informação pela propaganda. Todos são tratados como consumidores, numa lógica de escolhas, numa economia de mercado (Mattelart e Mattelart, 1992). Usualmente a grande mídia dá visibilidade pública aos fatos e acontecimentos que reforçam as políticas hegemônicas e silencia, segrega, ou discrimina, os eventos que não interessam. Ela é, portanto, altamente seletiva.

Muitas coisas novas também estão acontecendo na virada deste milênio. Elas não são apenas novidades mas são fenômenos que contêm processos sociais positivos, do ponto de vista da construção de caminhos para uma mudança social qualitativa, bases para uma realidade menos injusta socialmente, e perspectivas para o exercício de uma democratização radical nas relações de poder. Tratam-se das novas formas de sociabilidade presentes nas redes e movimentos sociais. Elas se tornaram relevantes porque contribuem para o “empowerment” dos indivíduos nas comunidades, criam as bases para formas de desenvolvimento sustentável; e constituem-se em experiências de modos autônomos de prestação de serviços, ao se apropriarem de espaços nas esferas inter-governamentais, na gestão de políticas públicas. Como exemplos citamos, entre outras iniciativas, no plano da sociedade política, as políticas sociais da “Bolsa-Escola”, as experiências de Orçamento Participativo em muitas cidades brasileiras, e outras experiências de conselhos gestores que atuam junto a administrações públicas, a serem tratadas mais adiante. Na sociedade civil destacam-se as campanhas de solidariedade: contra a fome, as dirigidas aos atingidos pela seca no nordeste etc.; a criação e o desenvolvimento de várias ONGs voltadas para o desenvolvimento social, as cooperativas de produção coletivas, as campanhas de alfabetização e de ensino à distância, as jornadas de resgate da identidade cultural dos negros, a luta pela demarcação das terras indígenas, a construção de fóruns de debates sobre direitos

humanos e cidadania, a institucionalização da política de conselhos: crianças e adolescentes, mulheres, idosos, escolares; o surgimento de inúmeras entidades ambientalistas voltadas para a defesa dos animais, preservação e restauração do meio ambiente, e do patrimônio histórico e cultural da sociedade como um todo.

Os exemplos todos enunciam a construção de uma nova cultura política no país e apontam para um cenário em que, a despeito da crise econômica e social, demonstram- nos que a sociedade civil ainda consegue reelaborar sua agenda de práticas sociais. As grandes mobilizações que conferiram vitalidade nos anos 80 aos grupos e movimentos sociais organizados, principalmente no setor urbano, perderam visibilidade, mas surgiram novas formas de fazer política. Os setores organizados da sociedade civil tiveram que requalificar sua participação, nos termos de um agir estratégico, voltado para a construção de seu próprio caminho, em parceria com os que lhe dão apoio, em práticas sociais mais propositivas do que reivindicativas, sem permanecer mais à espera das eternas promessas não realizadas. Os conselhos gestores – a serem tratados adiante – serão um dos espaços de busca de construção desses espaços inter-institucionais. O Orçamento Participativo é outro.

No campo do associativismo e do cooperativismo, duas áreas estratégicas dos projetos emancipatórios e igualitários, algumas novidades surgiram nos anos 90 e estão ganhando força graças a estímulos de algumas políticas sociais de cunho reformista..

Parafraseando Eder Sader, “novos atores entraram em cena” na sociedade civil. Desta vez, esses novos atores coletivos passaram a constituir uma figura jurídica nova: privado sem fins lucrativos, voltado para áreas de interesse público. Trata-se do chamado “Terceiro Setor”, conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs. No pólo associativista as novas ONGs do Terceiro Setor se destacam, compondo uma dimensão social tida como pública não-estatal. No pólo do cooperativismo, as cooperativas de trabalhadores compõem uma dimensão coletiva, privada não-individual. O trabalho voluntário, combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor, passou a ser a nova tônica dos programas sociais. Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro Setor e do mercado informal de trabalho.

O Terceiro Setor tem sido considerado como uma das fontes de criatividade e de aprendizagem em espaços públicos coletivos em questões do tipo: raça, gênero, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente, fases de idade da vida (crianças, jovens e idosos); e métodos alternativos de geração de renda em comunidades organizadas para suprirem necessidades socioeconômicas e

culturais básicas, em programas de desenvolvimento sustentável (Rifkin, Fernandes & outros, 1997).

Entretanto, o Terceiro Setor é também contraditório. Ele ganhou espaço nos anos 90 porque passou a desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade, antes ocupado pelos movimentos sociais populares, sindicatos e ONGs combativas. Só que ele assume aquele espaço numa nova conjuntura e correlação de forças: agora é para implementar e executar políticas sociais, desativadas nas instâncias de execução pertencentes aos órgãos estatais, transferidas para a sociedade civil organizada em parcerias entre o setor público e o público não estatal. O entendimento sobre a construção desses espaços se insere na dinâmica da luta social, a reestruturação das políticas públicas está no centro da questão. Isso porque essa reestruturação alterou a forma de gestão dos fundos públicos, passando as verbas orçamentárias a serem geridas por novos conselhos gestores. A primeira vista trata-se de uma conquista da sociedade civil organizada pois esses conselhos devem contar, necessariamente, com a participação de representantes de entidades, associações e movimentos sociais. Mas essa é a aparência imediata do fenômeno e uma de suas dimensões. De fato, para que se concretize as exigências que estão nas leis e nos decretos, são necessários muitos outros passos e dispositivos, tais como a própria organização da população.

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor nos últimos anos em áreas de atuação onde se trabalha em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas segundo os princípios neoliberais. A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, a partir de articulação de atores ditos “plurais”, não se coloca a questão da mudança do modelo vigente, ou a luta contra as formas geradoras da exclusão, atua-se apenas sobre seus resultados. Elas não têm o mínimo interesse em trabalharem com entidades politizadas, que exercem a militância em favor dos direitos sociais e buscam transformações sociais. Ao contrário, essas entidades atuam para incluir (no sistema econômico atual), de forma diferenciada (leia-se, de forma precária e sem direitos sociais), os excluídos pelo modelo econômico.

Mas devido a crise econômica, o desemprego e a falta de iniciativas e frentes de trabalho e de propostas, elas passam a ser espaços de referência aos grupos carentes, demandatários de bens e serviços coletivos.

As novas entidades reformistas do Terceiro Setor são organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor. No caso das cooperativas que essas entidades “ajudam” a organizar, elas passam a “usurpar” os direitos sociais clássicos já

conquistados pelos trabalhadores (piso salarial da categoria, horário da jornada de trabalho, férias, FGTS, 13^a salário etc).

Finalmente, um dos pontos mais importantes para o entendimento do Terceiro Setor: a transferência de fundos públicos do Estado para os programas de parceria com a sociedade civil organizada. Essa transferência apresenta-se como parte de um programa de racionalização dos gastos, busca de maior eficiência, e uma resposta à urgência de cortes públicos (pensando na redução do tamanho da burocracia estatal). Mas, de fato, não está havendo aumento de verbas para a área social e a transferência dos fundos somente modifica o caminho na qual estas despesas seguem para serem alocadas. Além disso, a transferência de fundos do Estado para entidades do Terceiro Setor altera a relação cidadão-Estado. Na época que o Estado alocava diretamente verbas para setores sociais, ou atendia a pressão organizada de determinados grupos ou movimentos, ele estava atendendo a *sujeitos coletivos*. À medida que a verba é transferida para ser gerenciada por uma entidade da sociedade civil, o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de *cidadãos individuais*, clientes e consumidores de serviços prestados pelas entidades do Terceiro Setor, que ocorrerá o atendimento. A mudança altera, portanto, a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas e organizadas. Outras alterações decorrentes são: enquanto agências de consumidores, as demandas passarão a se dirigir à justiça social, no caso de litígios, e não mais aos órgãos da administração estatal. Com isso há uma redução do poder de negociação dos usuários. Como resultado final se tem, não uma ampliação do espaço público dos cidadãos, mas um retraimento, havendo uma perda das fronteiras entre o público e o privado que, no limite, poderá a levar a perdas de direitos sociais já conquistados.

A Educação no Brasil entre 1995-99

As novas diretrizes: pressupostos e novo perfil

A educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação.

A educação ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais porque eles enfatizam que competirá à ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia, e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização associado a qualidade da educação recebida é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc.

Segundo Garretón, a atual abordagem dada à educação leva a uma visão distorcida da educação e a uma simplificação da realidade onde “modernidade é igual a modernização; educação é igual a sistema escolar e preparação para o mercado de trabalho; desenvolvimento é igual a crescimento econômico, treinamento para aquisição de conhecimento; e justiça, a igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural” (Garretón, 1999: p. 88).

Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, atribuindo ao setor educacional realizar este “milagre”. Nos novos códigos a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos), e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. Mas tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.

Em resumo, como afirma Filmus, “en este contexto y ante la incapacidad de otras políticas (trabajo, protección social, etc.) para incorporar a sectores de la población marginados, el impulso a la educación fue planteado como una de las principales estrategias de integración social” (Filmus, 1999: p. 8).

As escolas: práticas escolares e a educação não-formal

Ao fazermos a crítica aos pressupostos e fundamentos que alicerçam as novas concepções sobre as “novas exigências educacionais”, de uma forma geral, é interessante destacar alguns aspectos do cenário da educação escolar, formal, assim como e educação não-formal. Ao final dos anos 80 e ao longo dos anos 90, surgiram também novidades neste cenário bipolar, destacando-se as escolas nos assentamentos rurais, em especial junto ao já citado MST. Tanto as escolas organizadas pelo próprio MST, como as escolas públicas instaladas em alguns de seus assentamentos, trarão novidades do ponto da metodologia, pedagogia utilizada, conteúdos, organização, resultados etc. A experiência educacional dos sem-terra chegou a ganhar um prêmio da UNICEF, assim como um grande acervo de conhecimento já foi acumulado, registrado via a produção do próprio movimento (cartilhas, textos e material de apoio pedagógico), como em dissertações, teses, artigos e livros (Caldart, 1997). O que nos deixa perplexos, e ao mesmo tempo nos seduz, é o cenário de pobreza e dificuldades, com condições totalmente adversas, onde este conhecimento é produzido. Isto nos leva a concluir que, com vontade política, determinação e muito trabalho, aliados à luta social, é

possível desenvolver educação com qualidade para todos, independente da situação socioeconômica.

Alguns sindicatos também inovaram e criaram programas educacionais destacados, como o Projeto Integrar desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Criado inicialmente para os desempregados, o projeto ampliou-se do ensino fundamental (onde atendeu até 1999, 300 mil trabalhadores) para o ensino médio. Ele foi desenvolvido pela educadora Maria Nilde Mascellani, atua com verbas do Ministério do Trabalho (oriundas do Fundo de Apoio ao Trabalhador, FAT, criado a partir de recursos do FGTS). Um dos destaques do Integrar é o currículo escolar, organizado a partir da experiência dos alunos e do cenário da comunidade da qual fazem parte. Não se ensinam apenas conteúdos mas os significados dos conteúdos. Os alunos readquirem sua auto-estima e adquirem elementos para entenderem sua inserção no mundo. Trata-se de um curso que não é uma “formação ou preparação para o trabalho”, como a maioria das receitas neoliberais. Trata-se de uma pedagogia centrada no trabalho, onde o homem adquire a consciência de que pode transformar a natureza, o mundo à sua volta e a si próprio.

Na área da educação não-escolar o cenário é bastante distinto, quando comparado com as ações na área da educação escolar propriamente dita, em termos de cobertura e espaço na mídia. Desenvolvida por ONGs e outras entidades do Terceiro Setor, em parceria ou não com entidades públicas, os trabalhos mais usuais são com crianças e adolescentes nas ruas centrais das cidades, ou com crianças em geral nos bairros populares e nas favelas. Essas ações têm sido frequentemente noticiadas pela mídia escrita, televisiva (especialmente pelos canais Futura, GNT e Rede Cultura).

As reformas educacionais: significados

Desde logo é bom recordarmos que o termo reforma não possui um significado ou definição essencial, única ou universal. Uma reforma, em si mesma, não é sinônimo de progresso, transformação progressista ou mudança qualitativa. É fundamental que se entenda que as reformas sempre remetem a relações sociais e relações de poder. A escola para todos foi uma grande reforma da modernidade. Outras reformas poderão ser apenas recomposições de forças e poder. Estamos de acordo com Popkewitz quando afirma:

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional (Popkewitz, 1997: p. 3).

Na conjuntura dos anos 90 as reformas educacionais nos sistemas de ensino tornaram-se imperativos nas agendas discursivas dos políticos e administradores públicos. É importante destarmos que a reforma na área da educação é parte de um conjunto de outras reformas nas políticas sociais como um todo, especialmente as voltadas para as áreas sociais. E desde logo assinalamos um grande problema: as reformas nos serviços públicos têm sido “copiadas” dos modelos de reformas das empresas privadas. Não se consideram as diferenças entre as lógicas e os objetivos distintos (bem-estar público e cidadania no serviço público; lucros e interesses do mercado na empresa privada). Não se considera também a questão do tempo: as culturas institucionais (públicas e privadas) têm tempos diferentes de absorção, reação e resistência às propaladas inovações.

As reformas apresentam-se no plano dos discursos, tanto em nível do governo central como dos governos estaduais, com um grande objetivo: promover a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos (cobertura, processos de gestão, qualificação profissional, resultados, infra-estrutura física etc.).

Novos desenhos procuram dar respostas aos desafios incluindo novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos e sociais, de acordo com os novos paradigmas emergentes. Entretanto, vários defensores das reformas, ao preconizarem as medidas que objetivam combater o déficit público, argumentam que essas medidas “mudam a natureza política das relações de trabalho, e impelem o governo a promover reformas administrativas com o propósito de diminuir os custos de manutenção da máquina estatal e aumentar sua eficiência e eficácia.[...] Uma das formas encontradas, internacionalmente, para responder a essas transformações, tem sido a “privatização” das relações de trabalho no setor público, i. e., a transposição de regulamentos típicos do setor privado para o público, especialmente a flexibilização na contratação e na demissão de funcionários públicos, a adoção de remuneração variável e baseada no desempenho individual e a negociação coletiva para a determinação das condições de trabalho e remuneração” (Cheibub, 1999: pp. 8-9).

Um ponto que a mídia do jornalismo impresso tem destacado é a falta de diálogo entre os técnicos planejadores e outros atores da comunidade educativa, na formulação e implementação das reformas. Curiosamente, dados ainda preliminares indicam que, os locais onde as reformas educacionais têm tido algum sucesso contam com a participação de membros da comunidade educativa. A publicização dos assuntos das escolas em conselhos, colegiados, ou a reforma curricular introduzindo temas inovadores que dizem respeito ao cotidiano de vida de alunos e pais (como a violência, drogas etc.), ou a abertura física da escola como espaço alternativo de lazer e associativismo à comunidade, são todos fatores citados como positivos e que têm contribuído para o sucesso de algumas iniciativas contidas naquelas reformas. Portanto, o diálogo com a comunidade educativa deveria ser o ponto de partida de toda e qualquer reforma.

O universo das reformas para o ensino fundamental: o nível nacional

Observa-se nas políticas educacionais que o significado da propalada “educação com qualidade” se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso, os exames nacionais classificatórios como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o *Provão* para as universidades, e outros, ganham centralidade pois eles serão os indicadores da tal qualidade.

Segundo o discurso dos órgãos governamentais as reformas atuais se constituem num conjunto de medidas na área da educação, de âmbito nacional². O sistema federativo brasileiro confere às reformas um caráter regional, dado que cada Estado tem suas especificidades e autonomia e uma relação direta com a União. Assim, cada estado buscou criar um programa ou “frame” emblemático que o destacasse no cenário nacional e o diferenciasse das mesmas reformas que estavam sendo implementadas em outros estados. Há diferenças profundas entre as reformas implementadas nos estados administrados por correntes da oposição, e os administrados por governos da mesma sigla partidária do atual Governo Federal; assim como há também diferenças em locais administrados por governos com representantes dos partidos tradicionais. A diversidade cultural regional brasileira, e a diferenciação existente entre os atores envolvidos no processo, em termos dos lugares que ocupam e das redes de articulações e forças políticas que são portadores, indicam que os resultados das reformas são também diversos.

As atuais reformas constituem-se em iniciativas para alterar aspectos da gestão educacional, em todos seus níveis e escalões. Há uma preocupação sistemática com a racionalização da aplicação de recursos e com o sistema de avaliação dos resultados (tanto administrativos como didático-pedagógicos). As reformas afetam também a dinâmica pedagógica na sala de aula pois elas preconizam que o professor passe a ser um facilitador no repasse das informações e não mais uma fonte de saber competente.

Obter ou indicar os resultados é um ponto obrigatório para todos que atuam em programas prescritos pelas reformas.

Na direção dos rumos acima delineados, desde 1995 o Governo Federal tem elaborado programas e diretrizes nacionais que têm provocado transformações profundas, do ponto de vista organizacional, nos diferentes níveis da educação brasileira, destacando-se a diretriz da municipalização do ensino e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) popularmente conhecido como *Fundão*. Na realidade a Emenda Constitucional que criou o FUNDEF induziu a municipalização no atendimento, seja através da criação de redes próprias, seja pela absorção de redes estaduais pelas prefeituras, via convênios com os estados.

Sabemos que a municipalização na educação já era uma tendência desde os anos 80 e acentuou-se após a Constituição de 88, com a autonomia que conferiu aos municípios e a crise fiscal dos estados. A LDB de 1996 apenas reafirmou esta tendência. Mas foi o FUNDEF que intensificou a municipalização ao criar incentivos e apoio financeiro aos municípios, segundo o número de vagas que estes ofereçam no ensino fundamental.

A Constituição de 1988 já havia disciplinado que prefeitos e governadores aplicassem 25% de suas receitas em educação. A Emenda Constitucional Nr. 14, em 1996, criou o FUNDEF, com vigência a partir de 1º de janeiro de 1997 até 31/12/2006, sendo obrigatória a partir de janeiro de 1998. Ele é constituído por 15% da arrecadação de Estados e Municípios e instituiu a obrigatoriedade de sua aplicação exclusivamente no ensino fundamental, e disciplinou que 60% dos recursos arrecadados sejam destinados ao pagamento de salários e o restante para investimentos e manutenção. O dinheiro é arrecadado pela União e depois repassado aos municípios. Apesar do FUNDEF ter implementado várias inovações, desde o fato de ser uma legislação que especifica o uso da verba, mecanismos de prestação de conta etc., as análises até agora realizadas indicam que seus resultados não são animadores. A transparência e o controle dos gastos não têm sido atingidos com o FUNDEF; em vários casos membros do conselho de acompanhamento apontaram a dificuldade de fazer uma leitura técnica dos balancetes; sistemas de informações chaves ainda estão centralizados em outras secretarias (fazenda ou administração) etc. Na realidade, a legislação que criou o FUNDEF é omissa sobre a forma como os representantes dos conselhos são escolhidos, resultando numa influência muito grande dos prefeitos locais na composição destes órgãos que devem, prioritariamente, serem instrumentos fiscalizadores das ações do poder público.

Para agravar a situação, quando há irregularidade não há mecanismos de responsabilizar os culpados. Este cenário nos explica a série de denúncias que surgiram na mídia em 28/11/99, sobre fraudes na administração pública envolvendo o uso do FUNDEF em 266 cidades brasileiras nos últimos cinco meses. Face as denúncias à Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara dos Deputados instaurou uma comissão para apurar as denúncias visando realizar auditorias pelo Tribunal de contas da União.

A distribuição é um dos pontos de divergências e conflitos entre o Governo Federal, estados e municípios. O atraso no repasse da verba do Governo Federal aos Estados (sob a alegação de espera na aprovação de pedido de crédito suplementar à Câmara dos deputados)³ já levou alguns Estados a acionarem o Ministério Público Federal, por meio de uma ação civil pública, para que o governo cumprisse a lei que preconiza um determinado valor per capita. O valor tem sido questionado também por não ter sido atualizado de um ano para outro. Além disso, nem sempre os critérios utilizados na distribuição são bem

transparentes, e cifras isoladas de dados estatísticos são utilizados fartamente, para defenderem argumentos e não para comprovarem resultados. O que se observa é uma grande luta pelo acesso às verbas do FUNDEF e há motivos para tal: o fundo movimentou R\$ 13.2 bilhões em 1998 (aproximadamente U\$ 6.6 bilhões de dólares) e em 1999 este valor está sendo calculado em R\$ 13.7 bilhões (cerca de U\$ 6.8 bilhões de dólares).

Na realidade, os municípios que têm uma rede de ensino fundamental pequena, ou nem oferecem essa modalidade de ensino, alegam que eles têm prejuízo com o FUNDEF pois são obrigados a repassarem contribuições ao fundo (leia-se: Governo Federal) e não recebem nada de volta. Isso estaria agravando ainda mais a crise fiscal dos municípios, que tiveram suas arrecadações diminuídas com a crise econômica, aumento de responsabilidades, e do pouco que arrecadam ainda têm que “doar” uma parte, pois não se têm retorno. Alegam que esse dinheiro poderia estar sendo aplicado em melhorias no município.

A luta pelo acesso às verbas do FUNDEF, por parte dos municípios, têm levado a várias distorções tais como, a matrícula de alunos com menos de 06 anos, ou de jovens com mais de 19 anos de idade. Isto ocorre porque as verbas são distribuídas proporcionalmente ao número de alunos atendidos pelas escolas estaduais e municipais.

Dessas distorções decorrem outras tais como: a redução da rede estadual na área rural, o desestímulo de investimentos na pré-escolas (ou escolas de educação infantil, de 0-6 anos)⁴, gastos com outros níveis de ensino diminuindo o valor estabelecido custo/aluno/ano; demissão de professores e redução do número de matrículas para fazer caixa com o dinheiro já recebido pelo fundo visando cobrir toda folha de pessoal; não inclusão dos professores temporários para receber o salário médio do fundo etc.

Uma outra reclamação das prefeituras é o fato das verbas provenientes do FUNDEF não poderem ser gastas com a merenda e o transporte escolar. O cenário conflituoso relativo ao fundo levou a Associação Estadual dos Municípios de São Paulo a planejar a realização de uma pesquisa, a ser realizada em janeiro de 2000, para saber quais os reflexos do FUNDEF no estado, como os recursos do fundo têm interferido nos sistemas educacionais.

A municipalização induzida pelo FUNDEF trata a todos os municípios de forma homogênea, não se considerando as desigualdades e disparidades regionais.

Um ponto fundamental na análise sobre o FUNDEF é: ele, de fato, não traz recursos novos para a educação, apenas os redistribui, entre os Estados e alguns municípios.

Segundo Davies (1999), o argumento das autoridades, de que houve melhoria salarial com a criação do FUNDEF, não se confirma. O que houve foi a mudança da nomenclatura dos diversos itens que compõem a remuneração dos profissionais do magistério⁵.

A reforma da educação tem sido coordenada pelo Governo Federal, por meio de equipes *ad hoc* de assessoria, que trabalham junto com os funcionários do MEC, do INEP, do IPEA e outros. O caminho legal, via Diário Oficial (DO), tem sido o canal básico de informação das decisões. Além do DO, o governo têm realizado uma série de seminários “fechados” em universidades, em conjunto com seus órgãos de planejamento, para discutir as reformas. A parcela da comunidade acadêmica da área educacional, que apoia as diretrizes políticas do Governo Federal, tem prestado assessoria aos órgãos federais e estaduais realizando estudos e pesquisas, sob encomenda, aos órgãos públicos. Alguns investigadores internacionais têm atuado como estrategistas políticos: falam de uma “economia política das reformas” e se preocupam em encontrar espaços e oportunidades para os reformadores introduzirem e realizarem as mudanças; utiliza-se de uma visão em que a sociedade é apática, o certo ou errado é de domínio dos tecnocratas que desenham as reformas, e o problema básico é como vencer a resistência dos atores que contestam as reformas. A parcela que não concorda com as políticas neoliberais vigentes é simplesmente ignorada. O silêncio ou a desqualificação dos argumentos da oposição têm sido as estratégias adotadas para levar adiante as reformas.

A sociedade civil têm tomado ciência das reformas via mídia; elas não são anunciadas *a priori*; após promulgadas e já implementadas, a mídia tem dado visibilidade a seus efeitos, tais como às avaliações, na cobertura dos resultados dos testes e “provões”.

Um ponto comum nas reformas estaduais é a ênfase em novas formas de gestão das unidades escolares, buscando envolver o que denominam como “comunidade escolar”, e a criação de sistemas colegiados de representação dos diversos atores desta comunidade, no interior da escola. À primeira vista esta diretriz pode ser vista como louvável pois vai na direção da gestão democrática da educação, reivindicada por vários movimentos sociais e prevista na Carta Magna de 88. Entretanto, o exame dos documentos oficiais nos decepcionam, tratam-se de diretrizes que preconizam, de um lado, a busca de soluções do cotidiano que demandam recursos, e que competirá à comunidade gerá-los e gerí-los; e, de outro, transformar esses recursos em resultados educacionais. Mas “a capacidade de transformar recursos financeiros em resultados educacionais depende também do contexto escolar: corpo técnico e docente, direção da escola, participação da comunidade e dos pais, integração entre as escolas e as famílias, nível de integração do sistema escolar, entre outros fatores” (Veiga, Costa & Fortes, 1999: p. 29). Por isso a participação qualificada da comunidade é muito importante e passo a tratar de um item deste tema: os conselhos.

Gestão e participação: os conselhos

A forma conselho apresenta muitas novidades na atualidade e ela é muito importante porque é fruto de demandas populares e pressões pela redemocratização do país. Ela está inscrita na Constituição de 1988 na qualidade de “conselhos gestores”. As novas estruturas inserem-se em esferas públicas e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao poder executivo, voltados para políticas públicas específicas, responsáveis pela assessoria e suporte ao seu funcionamento das áreas onde atuam. Os conselhos gestores são compostos por representantes do poder público e da sociedade civil organizada, integram-se aos órgãos públicos vinculados ao Executivo. Na esfera municipal eles têm caráter deliberativo. Eles são diferentes dos conselhos comunitários, populares ou dos fóruns civis não governamentais, porque estes últimos são compostos exclusivamente de representantes da sociedade civil, cujo poder reside na força da mobilização e da pressão, e não possuem assento institucional junto ao poder público.

Os atuais conselhos são diferentes também dos conselhos de “notáveis” que já existiam nas esferas públicas no passado, compostos exclusivamente por especialistas.

O número de conselhos está crescendo progressivamente; eles são exigências constitucionais nacionais mas dependem para implementação de leis ordinárias estaduais e municipais. Em algumas áreas já foram estabelecidas essas leis e há prazos para sua criação. Os conselhos gestores são novos instrumentos de expressão, representação e participação; assim como são dotados, em tese, de um potencial de transformação política. Se efetivamente representativos, os conselhos poderão imprimir um novo formato às políticas sociais pois relacionam-se ao processo de formação das políticas e tomada de decisões.. Com os conselhos gera-se uma nova institucionalidade pública pois eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais; e possibilitam à população o acesso aos espaços onde se tomam as decisões políticas.

A legislação em vigor no Brasil preconiza, desde 1996, que para o recebimento de recursos destinados às áreas sociais, os municípios devem criar seus conselhos. Isso explica porque a maioria dos conselhos municipais surgiu após esta data (em 1998, dos 1.167 conselhos existentes nas áreas da educação, assistência social e saúde, 488 deles haviam sido criados após 1997; 305 entre 1994-96; e apenas 73 antes de 1991).

Na área da educação a lei preconiza três tipos conselhos de gestão no nível do poder municipal, com caráter consultivo/deliberativo, ligados ao poder executivo, a saber: o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de

Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. (No interior das escolas temos ainda os Conselhos de Escola, de Classe e de Série, mas eles são de outra natureza).

Os Conselhos Municipais são regulamentados por leis estaduais e federais mas eles devem ser criados por lei municipal, sendo definidos como “órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema municipal de ensino”, criados e instalados por iniciativa do Poder Executivo Municipal. Eles são compostos por representantes do Poder Executivo e por representantes dos vários segmentos da sociedade civil local destacando-se: entidades e organizações não-governamentais prestadoras de serviços ou de defesa de direitos, organizações comunitárias, sindicatos, associações de usuários, instituições de pesquisa etc. Parte dos membros dos conselhos é eleita por seus pares e parte é escolhida pelos representantes da administração pública. Todos eles devem ser nomeados pelo prefeito municipal.

O Conselho Municipal compõe, em conjunto com os outros dois conselhos, a rede das escolas propriamente dita, e a Secretaria Municipal da Educação (órgão executivo), o Sistema Municipal de Ensino. Segundo a legislação, o município deve também elaborar um Plano Municipal de Ensino que estabeleça metas objetivando obter, progressivamente, a autonomia das escolas, à medida que elas forem capazes de elaborar e executar seu projeto pedagógico, garantido a gestão democrática do ensino público.

Registre-se ainda que os conselhos na área da educação articulam-se, necessariamente com outros conselhos da esfera municipal, criados também recentemente. Como exemplo citamos o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e os Conselhos Tutelares. A Secretaria Estadual de Educação promulgou uma normatização instruindo que o aluno que tiver um número superior a x de faltas deve ser encaminhado para o conselho tutelar da cidade. Este fato têm sobrecarregado esses conselhos denotando dois problemas: o da ausência, em si, dos alunos das salas de aulas; e o da transferência de responsabilidades para um órgão que tem outras atribuições importantes, sobre problemas de natureza gravíssima no universo das crianças e adolescentes tais como drogas, abuso sexual, agressões e outros tipos de violência, exploração do trabalho infantil etc.

Os conselhos criam condições para um sistema de vigilância sobre a gestão pública e implicam numa maior cobrança de prestação de contas do poder executivo, principalmente no nível municipal. Por isso, certas questões são muito relevantes no debate atual sobre a criação e implementação dos conselhos gestores, tais como: a representatividade qualitativa dos diferentes segmentos sociais, territoriais e forças políticas organizadas em sua composição; o percentual quantitativo, em termos de paridade, entre membros do governo e

membros da sociedade civil organizada que o compõe; o problema da capacitação dos conselheiros-mormente os advindos da sociedade civil; o acesso às informações (e sua decodificação) e a publicização das ações dos conselhos; a fiscalização e controle sobre os próprios atos dos conselheiros; o poder e os mecanismos de aplicabilidade das decisões do conselho pelo executivo e outros etc.

As questões da representatividade e da paridade constituem problemas cruciais para serem melhor definidos nos conselhos gestores de uma forma geral. Os problemas decorrem da não existência de critérios que garantam uma efetiva igualdade de condições entre os participantes pois, como nos demonstra Davies, “os Conselhos de Fiscalização do FUNDEF, por sua vez, têm eficácia muito limitada por serem mais estatais do que sociais”, nos âmbitos federal e estaduais. No âmbito municipal, formalmente, “têm caráter mais social que estatal, uma vez que contarão no mínimo com quatro membros, sendo apenas um da Secretaria Municipal de Educação.[...]”

Entretanto, tendo em vista a predominância do clientelismo e do fisiologismo nas relações entre governantes e entidades supostamente representativas da sociedade, nada garante que os representantes de tais entidades não sejam também nomeados pelo prefeito ou secretário municipal da educação sociedade, dando apenas uma fachada social para um conselho que tenderá a representar os interesses dos governantes. (Davies, 1999: pp. 27-28). Na realidade, conforme já assinalamos anteriormente, a legislação que tem criado os conselhos, usualmente é omissa sobre a forma como os representantes dos conselhos são escolhidos, resultando numa influência muito grande dos prefeitos locais na composição destes órgãos que devem, prioritariamente, serem mecanismos fiscalizadores das ações do poder público.

Alguns analistas têm sugerido que a renovação do mandato dos conselheiros seja parcial, para que não coincida com o mandato dos dirigentes e alcaides municipais, e fiquem desacoplados dos períodos dos mandatos eleitorais. O fato das decisões dos conselhos terem caráter deliberativo não garante sua implementação pois não há estruturas jurídicas que dêem amparo legal e obriguem o executivo a acatar as decisões dos conselhos (mormente nos casos em que essas decisões venham a contrariar interesses dominantes). O representante que atua num conselho deve ter vínculos permanentes com a comunidade que o elegeu.

Em relação à paridade, Elenaldo Teixeira (1999) destaca que ela não é uma questão apenas numérica mas de condições de uma certa igualdade no acesso à informação, disponibilidade de tempo etc. Davies (1999) também destaca a disparidade de condições de participação entre os membros do governo e os advindos da sociedade civil; os primeiros trabalham nas atividades dos conselhos durante seu período de expediente de trabalho normal/remunerado, tem acesso

aos dados e informações, têm infra-estrutura de suporte administrativo, estão habituados com a linguagem tecnocrática etc. Ou seja, eles têm o que os representantes da sociedade civil não têm (pela lei os conselheiros municipais não são remunerados e nem contam com estrutura administrativa própria).

Não há cursos ou capacitação aos conselheiros de forma que a participação seja qualificada; não há parâmetros que fortaleçam a interlocução entre os representantes da sociedade civil com os representantes do governo. É preciso entender o espaço da política para que se possa fiscalizar e também propor políticas; é preciso capacitação ampla que possibilite a todos os membros do conselho uma visão geral da política e da administração. Usualmente eles atuam em porções fragmentadas, que não se articulam, em suas estruturas, sequer com as outras áreas ou conselhos da administração pública.

Em resumo, os Conselhos Gestores foram conquistas dos movimentos populares e da sociedade civil organizada. Eles são um instrumento de representação da sociedade civil e política. Por lei, devem ser também um espaço de decisão. Mas, *a priori*, são apenas espaços virtuais. Para que eles tenham eficácia e efetividade na área em que atuam, e na sociedade de uma forma geral, é necessário algumas condições e articulações; é preciso dar peso político a essa representatividade e conseqüência à luta dos segmentos sociais que acreditaram e lutaram pela democratização dos espaços públicos. Dentre as condições necessárias, destacamos: aumento efetivo de recursos públicos nos orçamentos e não apenas complementações pontuais de ajustes; os conselhos devem ser paritários não apenas numericamente, mas também nas condições de acesso e de exercício da participação; deve-se criar algum tipo de pré-requisito mínimo para que um cidadão se torne um conselheiro, principalmente no que se refere ao entendimento do espaço que ele vai atuar, assim como um código de ética e posturas face aos negócios públicos; deve-se ter uma forma de acompanhar as ações dos conselhos e de se revogar e destituir qualquer membro que não cumpra com suas funções durante seus mandatos; portanto, o exercício dos conselhos deve ser passível de fiscalização e avaliação.

2ª Parte

O cenário específico: as reformas educacionais no Estado de São Paulo

A Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEESP) e suas reformas: o discurso oficial

Em 1995 a SEESP elaborou um diagnóstico que desenhava sua rede pública como “uma estrutura morosa, ineficiente e cheia de disfunções”.. O programa de reformas foi organizado por meio de uma política educacional estruturada em três grandes eixos: racionalização organizacional, mudanças nos padrões de gestão (a partir de medidas de desconcentração, promovendo o enxugamento da máquina administrativa) e ações visando a melhoria da qualidade de ensino. As diretrizes básicas da reorganização incluíram ainda a informatização administrativa. Cada eixo da reforma desencadeou uma série de ações que geraram demissões e enxugamento nos quadros administrativos.

Em defesa da municipalização⁶ a SEESP observa: “Há uma determinação muito grande e o reconhecimento de que a instância municipal de governo está mais próxima da população, e portanto, tem meios mais ágeis para resolver suas necessidades de educação. Se não os têm, deverão encontrar, mas só aprenderão assumindo de fato esta responsabilidade”. (SEESP, Municipalização, 1995:02). Entretanto, quando analisamos os dados e os discursos relativos as medidas tomadas entre 1996-99, os argumentos são essencialmente de ordem econômica, visando a racionalização dos gastos. Na lógica e nos argumentos discursivos dos planejadores públicos, não há falta de vagas na rede, o que existe é a má distribuição das escolas. Em decorrência deste raciocínio, os cidadãos é que devem se locomover e não a escola estar à serviço do cidadão, onde ele reside.

Em geral, a descentralização é tratada como um instrumento administrativo quando ela é essencialmente uma medida política.

Um olhar crítico no interior da reforma paulista: destacando-se alguns projetos

Objetivando elucidar alguns aspectos de uma das questões assinaladas no início deste trabalho, a relação escola-comunidade educativa, selecionamos na reforma do governo do Estado de São Paulo, no conjunto de suas ações, o projeto *Parceiros do Futuro*.

Em agosto de 1999 a SEESP lançou um novo programa (envolvendo inicialmente 102 escolas) que contém alguns méritos e muitas contradições.

Trata-se do programa “Parceiros do Futuro”, uma iniciativa de manter as escolas abertas nos fins de semana visando transformar a escola num espaço de convivência social, com a apresentação de um diversificado conjunto de atividades de lazer, culturais, artísticas, esportivas, educacionais etc. O programa envolve parcerias entre a secretaria estadual e a municipal de educação, outros órgãos públicos, ONGs, empresários e sindicatos. As verbas vêm das próprias escolas, de doações e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) constituído com recursos oriundos do Fundo de Garantia recolhido pelas empresas, do salário dos trabalhadores (FGTS). A iniciativa foi moldada espelhando-se em outras experiências internacionais. Gilberto Dimenstein (1999) cita vários casos nos Estados Unidos onde as escolas “adotaram a comunidade e foram adotados por elas. Deixaram de ser escolas para se transformarem em centros de convivência, abertos dia e noite não só para atividades de complementação como esporte e artes, mas aos irmãos e familiares. São oferecidos cursos de computação aos pais, inglês, ajuda jurídica para abrir um negócio, regularizar documentos, até sessões dos alcoólicos anônimos e tratamento de drogas” (Dimenstein, 1999: p. 9).

A relação com a comunidade

Considerando-se os altos índices de vários tipos de violência existentes na sociedade brasileira atual, que tem refletido também em atos e condutas de violência no interior das escolas (entre os alunos e destes para com os professores), cenas de vandalismo (contra o patrimônio físico das mesmas) e até as recentes mortes decorrentes de chacinas na própria escola (segundo as notícias da mídia, motivadas por brigas entre gangues envolvendo o uso de drogas), o programa “Parceiros do Futuro”, por exemplo, coordenado pela SEESP, é louvável. Entretanto sabemos que os atos de violência e os problemas sociais são gerados pela crise socioeconômica, pelos altos índices de desemprego, e pela perda de alguns valores humanos fundamentais, como o próprio respeito e amor à vida. Mas a violência na sociedade brasileira atual é, também, resultado do retraimento do estado na área social. Os “excluídos” sentem-se inseguros com a perda de seus direitos e invadem, ou atacam, os espaços públicos, com atos de vandalismo, ou atentam contra aqueles que julgam “ter” o que eles não têm: dinheiro. A violência e todas as formas de segregação são co-irmãs.

Portanto, sem mudanças radicais no modelo de desenvolvimento econômico objetivando gerar emprego e renda, especialmente para as populações mais pobres, dificilmente os programas de reformas têm resultados duradouros, escalas abrangentes, ou caráter educativo no sentido de avançar conquistas da cidadania. Correm o risco de adquirirem caráter assistencial/compensatório, transformando as escolas em agências estatais de prestação de serviços sociais, desviando-se de seus reais objetivos que é formar os alunos que lá estão matriculados. O fato do programa funcionar apenas aos finais de semana nos indica este caráter

assistencial. Trata-se do uso das “oportunidades políticas” pelo avesso, ou seja, como há problemas sociais, e nos finais de semana as escolas são depredadas, o programa leva a disponibilização de sua infra-estrutura física, para resguardá-las da violência contra seu patrimônio.

O programa reforça também algumas políticas neoliberais que atribuem o desemprego à falta de preparo individual dos trabalhadores, enfatizando a necessidade de maior qualificação, preconizando a necessidade de cursos, e ofertando esses cursos em convênios entre secretarias, universidades e ONGs, com verbas do FAT. Seria interessante que o programa funcionasse diariamente, e contemplasse espaços para a qualificação dos docentes em serviço, desenvolvesse programas informativos com os alunos sobre as chamadas situações de risco (drogas, álcool, gravidez precoce, AIDS etc.); e, fundamentalmente, criasse um programa de Direitos Humanos nas escolas, voltado para toda a comunidade educativa, no sentido e com a abrangência que a definimos no início deste trabalho.

Estamos plenamente de acordo com a busca de integração da escola com a comunidade de seu entorno, como uma ação necessária e urgente. Embora não exista uma relação direta entre violência e pobreza, “a ligação é, em essência, entre violência e sensação de marginalidade, de rejeição, de estar expulso. [...] Quando a escola deixa de ser um aglomerado de salas de aulas e vira um espaço público de convivência, ela aumenta o capital social de uma comunidade. *Capital social* é a rede de conexões humanas (família, igreja, associações, clubes) que oferecem um sentimento de pertencimento, de identidade, de que o indivíduo é parte integrante” (Dimenstein, 1999: p. 9). Entretanto, essa ligação não pode perder o sentido de seu principal objetivo: a melhoria da qualidade do ensino das escolas articulada à formação para a cidadania. A participação das famílias e outros membros da comunidade educativa abre a possibilidade de intervir nas decisões e funcionamento das escolas. Não podemos nos esquecer também o papel central que educação e os processos escolares têm na vida da família contemporânea, e o papel da escola como “instância de legitimação individual e de distribuição dos atributos que determinam o valor dos indivíduos” (Godard, 1992; *apud* Nogueira, 1999: p. 9).

Na luta pela igualdade, a sociedade deve se organizar politicamente para acabar com as distorções do mercado (e não apenas corrigir suas iniquidades), lutar para coibir os desmandos dos políticos e administradores inescrupulosos. A exigência de uma democracia participativa deve combinar lutas sociais com lutas institucionais e a área da educação é um grande espaço para essas ações, via a participação nos conselhos, conforme já caracterizamos na primeira parte. Faz parte portanto do mundo da vida.

Democratizar a escola exige consciência social de todos. Observa-se nos documentos das reformas uma grande ênfase na função do diretor da escola. Sem

dúvida que ele é um personagem estratégico, mas para uma gestão educacional democrática é preciso ir além das boas intenções de seus diretores e da participação dos professores e pais dos alunos. É necessário fortalecer o compromisso e a responsabilidade da população local a partir de definições claras sobre os rumos do sistema educacional. Trata-se de um processo que não é resolvido via uma lei ou decreto, ainda que esses instrumentos possam vir a ser auxiliares preciosos. Como lembra Boaventura Souza Santos, “não podemos nos contentar com um pensamento de alternativas. Precisamos de um pensamento alternativo de alternativas” (Santos, 1999: p. 10).

Divulgação e impactos das reformas na sociedade

A maioria dos sindicatos dos professores e outros profissionais da educação têm se posicionado fortemente contra as reformas. Também não se observou campanhas públicas contra as reformas da educação, exceto algumas matérias pagas pelos sindicatos, contra algumas medidas pontuais. Aliás, embora o tema da educação tenha ganho espaço na mídia nos anos 90, as notícias mais publicadas são as relativas as decisões das autoridades ou os resultados dos exames nacionais. A educação escolar propriamente dita não é um tema com tradição de sensibilizar ou mobilizar atenções. Ela é ainda vista como um problema “estatal”. Além dos sindicatos, o único espaço de discussão pública das reformas educativas foi o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, que depois da derrota de seu projeto de LDB, em 1996, teve suas atividades reduzidas.

O sindicato dos professores paulistas e as reformas. Preliminares: o movimento dos professores na conjuntura nacional

O movimento dos professores e demais profissionais da área da educação, e suas entidades representativas (sindicatos e associações), tem sido, usualmente, desconsiderados ou ignorados nas reformas educativas. A ala mais combativa desses movimentos e organizações tem sido caracterizada, em geral, pelos planejadores, como “corporativa e radical”, em contraposição a uma outra suposta ala emergente, do sindicalismo “propositivo”. Esquecem-se, esses planejadores, do papel que desempenharam em passado recente, quando se organizaram em ações que reivindicavam da questão salarial à gestão democrática na escola; tematizaram categorias como autonomia, democracia de base, participação, solidariedade etc.; orientaram suas atuações no sentido de pressionar o Estado para melhorar a qualidade da educação. Na ocasião eles eram os novos, os emergentes, os críticos/propositivos, e se diferenciavam das organizações “velhas”, clientelísticas, numa conjuntura marcada por uma ordem política autoritária, sem um estatuto que regulamentasse as relações de trabalho

de forma democrática, e a maioria dos cargos e funções da estrutura escolar era feita, em sua maioria, por indicações do poder político regional.

A relação dos sindicatos dos profissionais da educação com os governos sempre foi conflituosa nas duas últimas décadas. Na maioria das vezes, a postura do Estado, através dos sucessivos governos, apresentou facetas ambíguas. De um lado, este formulava um discurso que sistematicamente declarava a necessidade de negociação e, de outro, fazia persistir, nos momentos de negociação, a intransigência em relação às reivindicações postas pelos professores. Essa postura foi motivo de deflagração de grande parte das greves ocorridas. No cenário, a greve se tornava a única forma de impor a negociação em torno das demandas, que não seriam consideradas sem este recurso (Canesin, 1993: p. 131).

A greve foi um dos instrumentos básicos de pressão e mobilização daquele período, visando pressionar o governo por melhores condições de trabalho e salário, estatuto do magistério, concursos públicos, eleições de diretores etc. A organização dos professores constituiu-se, entre 1979 a 1986, juntamente com outras entidades e organizações da sociedade civil, uma força política impulsionadora de mudanças sociais. As greves envolveram conflitos que ultrapassaram as reivindicações de trabalho e foram espaços de construção da própria identidade da categoria dos professores. Entretanto, após 1986, dado a sua frequência e intensidade, a greve, progressivamente, foi perdendo sua força como instrumento de mobilização e eficácia política. As alterações políticas ocorridas nos anos 90, assinaladas anteriormente, levaram aos sindicatos novos problemas, desafios e dilemas, entre esses últimos destaca-se, continuar desenvolver a educação de seus militantes e afiliados sindicais, na linha da formação sindical – com um conteúdo e forma mais políticos, ou reestruturar-se para desenvolver também a formação profissional, demandada pelas empresas, discursos e diretrizes governamentais. No caso dos sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), como é o caso da APEOESP, o desenrolar da conjuntura política resolveu o conflito. “...o envolvimento com as ações concretas de Formação Profissional tornou-se mais marcante e decisivo com a liberação dos recursos do FAT, a partir de 1996, quando a Central teve a possibilidade de gerenciamento daquelas verbas públicas” (Souza, Santana & Deluiz, 1999: pp. 132-133).

A opção pela formação profissional, na CUT, com verbas do FAT, implicou em conflitos com seu projeto educacional mais amplo, de defesa da escola unitária, de base científica, tecnológica e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, organizador do Sistema Nacional de Ensino, da estrutura escolar, de seus currículos e métodos.

Buscar a relação sindicato x governo faz parte das estratégias para amenizar os impactos das reformas junto aos seus destinatários. Segundo Cheibub (1999) quando a estratégia de dispensa de funcionários não for bem sucedida, existe a

estratégia de enfatizar o envolvimento dos sindicatos no processo e nas decisões de cortar os custos.

Buscar a participação dos sindicatos nas negociações ou tentar neutralizá-los/isolá-los pela adoção de técnicas gerenciais ‘participativas’, que buscam a fomentar a adesão individual dos trabalhadores em detrimento de suas representações coletivas. [...] Já foi crença corrente, baseada em análises do setor privado, que locais de trabalho sindicalizados, ou a atuação dos sindicatos nos locais de trabalho, dificultavam a administração de recursos humanos, adequados aos novos modelos produtivos: administração mais flexível, trabalho em time, envolvimento dos trabalhadores etc. No entanto, nas análises mais recentes prevalece a visão de que a inclusão dos sindicatos nos processos de reestruturação administrativa e gerencial das empresas têm conseqüências benéficas para os objetivos gerenciais, tanto no setor público, como no privado (Cheibub, 1999: p. 18).

O sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)

Ao lermos o material atual da APEOESP⁷, a respeito da reorganização das escolas estaduais, ou das reformas de uma maneira geral, um outro universo se descortina e sentimos como se estivéssemos mudado de país. A tônica é totalmente outra. Assim, em 1997 a APEOESP sentenciava:

Essa reorganização, executada a partir do segundo semestre de 1995, provocou o fechamento de mais de 120 escolas, a dispensa ou redução de mais de 20 mil professores (número que o próprio governo admite) e trouxe inúmeros transtornos para os alunos e suas famílias, sem que se tenha observado o cumprimento das promessas de melhorias anunciadas para a rede. Poucos meses depois, quando o governo instituiu o chamado Programa de Ação de Parcerias (Decreto 40.673/96), ficou claro que o maior objetivo da reorganização das escolas estaduais seria facilitar a municipalização das quatro primeiras séries do ensino fundamental, uma das metas prioritárias da Secretaria da Educação naquele momento. O governo estadual, seguindo a mesma lógica do Governo Federal, trabalha com a tese segundo a qual, para resolver os problemas do ensino fundamental, seria necessário que os municípios passassem a gerir diretamente escolas deste nível de ensino. Trabalham, na verdade, com a lógica da desoneração da União e dos estados, transferindo parte de suas responsabilidades para as prefeituras. As resistências a essa política do governo são amplas e crescentes. Prefeitos, vereadores, deputados federais e estaduais de diversos partidos (inclusive do PSDB), sindicatos, entidades estudantis, populares, e comunitárias tem manifestado inúmeras dúvidas e questionamentos quanto à municipalização do ensino e boa parte já firmou posição contrária ao projeto (Suplemento Especial ao Jornal da APEOESP, 1997: p. 3).

Em 1999 a APEOESP acrescentou: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) [...] desonera a União quanto à manutenção do ensino fundamental, ao reter parte das verbas das prefeituras e vincular sua redistribuição ao número de alunos matriculados em cada sistema de ensino. [...] A municipalização do ensino fundamental foi uma estratégia para reduzir os gastos com a educação. Por meio de convênios com os municípios, o governo Covas repassou-lhes a responsabilidade de custeio e administração dos prédios, equipamentos e pessoal das escolas de 1ª a 4ª série da rede estadual. Essa estratégia ganhou força graças a aprovação do FUNDEF [...].

Nossa posição diante dessa transformação tem sido de denunciar que ela não enfrenta a escassez dos recursos destinados ao ensino público, que está em torno de 3,8 % do PIB.

Na verdade, os governos federal e estaduais estão trabalhando com a lógica da sua desoneração, transferindo parte de suas responsabilidades para as prefeituras, com isso estão dificultando que a sociedade visualize onde reside realmente a raiz dos problemas educacionais” (APEOESP, 1999: pp. 2-3).

Entre 1995 a 1999 a APEOESP registra a transferência de 22 mil professores da rede estadual para as redes municipais de ensino. O sindicato formulou uma proposta para resistir e contrarestar a municipalização denominada “Sistema Único de Educação Básica”. A proposta do novo sistema englobaria todas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio, independente de serem municipais ou estaduais. O sistema seria sustentado por recursos vinculados constitucionalmente nas três esferas de governo, e deveria ser gerido democraticamente, com participação dos vários segmentos sociais organizados.

Vários analistas têm destacado que a posição contrária dos sindicatos em relação à municipalização do ensino decorre de sua ação estratégica de preservar o poder, lutando pela centralização para ter acesso e controle sobre a maioria de seus associados. Cremos que essa suposição possa ter tido algum fundamento no passado, mas nos dias atuais os sindicatos também descentralizaram suas estruturas organizacionais. No nível do poder local foram criadas outras instâncias deliberativas, por exigências constitucionais, como os conselhos gestores, especialmente o Conselho Municipal de Educação, onde os sindicatos podem estar presentes. Assim, os argumentos que explicam àquelas estratégias não são mais totalmente válidos. O que ocorre é a não operacionalização plena dessas novas instâncias democratizantes devido a todas as dificuldades já assinaladas anteriormente, quando da análise dos conselhos, acrescidas da falta de tradição participativa da sociedade civil em canais de gestão dos negócios públicos, a experiência recente dos próprios conselhos (ou até a sua inexistência), e ao desconhecimento de suas possibilidades (deixando-se espaço livre para que eles sejam ocupados e utilizados como mais um mecanismo da política das velhas elites, e não como um canal de expressão dos setores organizados da sociedade),

ou ainda a ação deliberada do poder público de, ao coordenar o processo de formação dos conselhos, incluir apenas os sindicatos “favoráveis” ao *status quo*, esquecendo-se dos críticos ou de oposição.

Observa-se ainda que a questão dos interesses divergentes entre sindicatos e governo não se pauta apenas pelas diferenças político-ideológicas. O controle e o gerenciamento de verbas e atribuição das responsabilidades está no cerne da polêmica. Tratam-se de dois projetos distintos para a educação. Mas é interessante, e importante, destacar que várias propostas elaboradas pelas entidades associativas foram incorporadas pelos administradores, a exemplo do próprio FUNDEF, demonstrando-nos que eles – sindicatos e entidades de profissionais da educação – tinham alguma razão ou grau de pertinência em suas demandas. Só que, segundo as lideranças, as propostas foram desvirtuadas de seus objetivos iniciais, reduzindo-se a meros mecanismos administrativos de centralização e redistribuição das verbas existentes.

Em relação às medidas educacionais e pedagógicas adotadas pela Secretaria da Educação, a APEOESP afirma que muitas delas são originárias da luta dos setores progressistas em defesa da educação de qualidade, mas elas foram esvaziadas de seu significado. Citam-se os exemplos dos ciclos, as salas ambientes, a flexibilização curricular, as classes de aceleração, sistema de avaliação etc.

A respeito do caráter das reformas educacionais a APEOESP é enfática:

A reforma educacional recomendada pelo Banco Mundial obedece, grosso modo, à prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional. Seus mentores propalam o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, mas reduzem os gastos públicos com a educação. Na essência visam produzir um ordenamento no campo educacional necessário a adequar as políticas educacionais às políticas de bem-estar social. [...] Em linhas gerais, essas reformas educacionais vêm se conformando com as seguintes características:

- a. focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (em detrimento da educação pré-escolar, ensino médio e fundamental de adultos e ensino superior);
- b. descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental;
- c. privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorre pela omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos e pela deterioração dos serviços públicos, combinada com a exigência crescente de formação do mercado de trabalho; desregulamentação, que se realiza pelo ajuste da

legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores, e re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao governo central o controle do sistema educacional, particularmente mediante a fixação de parâmetros curriculares nacionais e desenvolvimento de sistemas de avaliação (APEOESP, 1999: p. 2).

As lideranças sindicais da APEOESP avaliam que, após quatro anos e meio de reformas educacionais no Estado de São Paulo, o governo teria colocado em prática suas diretrizes de forma “prepotente e autoritária, sem qualquer tipo de diálogo ou consulta ao magistério, aos demais segmentos da comunidade escolar e à sociedade em geral, sob o argumento falacioso de que, tendo vencido as eleições, seu projeto já havia sido previamente aprovado pela maioria da população. Tais diretrizes, no entanto, foram publicadas somente após as eleições” (APEOESP, 1999: p. 2).

Em síntese, para a APEOESP, o projeto educacional do governo paulista não é mais que uma estratégia de redução dos investimentos no setor, combinado com a tentativa de desqualificar e fragmentar o sindicato. “As medidas a serem implantadas vêm sempre envoltas num discurso pseudo-progressista, que invoca razões de ordem pedagógica para justificá-las mas, na realidade, o enxugamento dos gastos é sempre o objetivo indisfarçavelmente maior” (APEOESP, 1999: p. 2).

Ao longo deste texto pudemos observar que o Estado não tem tido a mínima preocupação em ter os sindicatos como interlocutores ou dialogar sobre suas reivindicações. A interlocução vem a público, via mídia, nos momentos de conflitos e tensões. Este é o espaço que resta para a negociação e a troca de idéias: os momentos tensos de negociações em uma greve, por exemplo, ou em uma campanha salarial, ou ainda em uma rodada de negociação para estabelecer os índices de reajustes dos salários.

Algumas conclusões

Os dados coletados para a elaboração deste texto nos indicam que os planejadores públicos têm um discurso elaborado, recheado de termos e expressões tidas como modernas; elaboram extensos diagnósticos das áreas problemáticas, mas eles são incoerentes e contraditórios no exercício da execução das reformas. A prática se desenvolve segundo parâmetros diferentes do discurso que justifica a adoção das medidas. Nas entrelinhas observamos que os reais objetivos são outros. A lógica da redução de custos está sempre presente. O raciocínio e o cálculo econômico predominam. A lógica de mercado está presente desde as premissas das propostas que atribuem à escola a função de desenvolver capacidades para o exercício da cidadania, a aprendizagem de conteúdos necessários para a vida em sociedade.

As reformas são processos políticos e também comunicacionais e culturais: para promoverem melhorias substantivas dependem de projetos emancipatórios e das culturas organizacionais existentes. Tratá-las como instrumentos administrativos, fundadas em racionalidades econômicas para reduzirem custos, é um grave equívoco e uma mistificação: não geram melhorias e muito menos cidadania. Seus impactos para uma educação de qualidade são nulos, elas se resumem a um cabedal de dados e cifras estatísticas.

Uma outra conclusão importante é: não são apenas condições materiais, salários, ou uma boa engenharia no planejamento técnico (ainda que inclua os aspectos sociais), que cria, estimula ou desenvolve a participação. A motivação, os valores, a mentalidade são elementos constitutivos da cultura da participação. O não reconhecimento dos esforços desenvolvidos pelos profissionais da educação, e a não valorização do seu trabalho, são elementos de grande desestímulo à participação.

O breve painel a respeito dos sindicatos e entidades dos professores indicou-nos que eles têm conhecimento e propostas para os problemas cotidianos nas escolas, ao menos no nível discursivo. Mas eles não são ouvidos pelos planejadores, não há canal de interlocução. Na maioria da vezes são considerados, *a priori*, “do contra”; exceto quando se trate de entidades “pelêgas”, herdeiras do clássico clientelismo, ou super pós-modernas, composta de líderes individualistas, sem trajetória de experiência associativa anterior. O debate político possibilita a construção de acordos e consensos. Se ele não ocorre, os argumentos e as formas de implementação das reformas serão autoritárias. Os sindicatos são necessários, mas como bem assinala Boaventura Souza Santos (1998), com a globalização desestruturaram-se os espaços nacionais de negociação e de conflito.

Deve-se pensar um novo padrão societário, uma nova institucionalidade. Os planejadores educacionais parecem desconhecer estudos como de Verma & Cutcher Gershenfeld que ao analisarem experiências bem sucedidas de reformas institucionais, no setor público americano, assinalaram: “Amenos que o sindicato envolva-se com as iniciativas e as apoie, mudanças fundamentais em locais de trabalho sindicalizados não podem ser efetivamente implementadas” (*apud* Cheiub, 1999: p. 3).

Ações para intervir efetivamente em fóruns que tem decidido rumos à educação existem mas são poucas. Estamos referindo-nos, por exemplo, a iniciativas para participação nos Conselhos Municipais de Educação, um direito constitucional. Mas, em geral, as atribuições dos conselhos têm sido vistas pelos sindicatos dos professores como políticas para desonerar o Estado de sua obrigação com as áreas sociais; iniciativas para privatizar a educação por meio da transferência de suas responsabilidades, principalmente de ordem financeira, para a própria comunidade administrar a ‘miséria’ ou criar/tomar iniciativas para

resolver os problemas via parcerias, doações, trabalho voluntário etc. Apesar de todas as ressalvas que fizemos anteriormente sobre os conselhos, não podemos ignorar o fato deles serem parte de um novo modo de gestão dos negócios públicos, que foi reivindicado pelos próprios movimentos sociais nos anos 80, quando lutaram pela democratização dos órgãos e aparelhos estatais; de fazerem parte de um novo modelo de desenvolvimento que está sendo implementado em todo o mundo, da gestão pública estatal via parcerias com a sociedade civil organizada; deles representarem a possibilidade da institucionalização da participação via sua forma de expressão: a co-gestão; e o fato de serem possibilidades para o desenvolvimento de um espaço público que não se resume e não se confunde com o espaço governamental/estatal; portanto, serem possibilidades da sociedade civil intervir na gestão pública via parcerias com o Estado que objetivem a formulação e o controle de políticas sociais.

A necessidade de se intervir no debate e nas discussões sobre a própria implantação dos conselhos decorre de muitas lacunas hoje existentes, tais como: a criação de mecanismos que lhes garantam o cumprimento de seu planejamento; instrumentos de responsabilização dos conselheiros por suas resoluções; estabelecimento claro dos limites e das possibilidades decisórias às ações dos conselhos; uma ampla discussão sobre as restrições orçamentárias e suas origens, o que fazer para alterar o quadro; a existência de uma multiplicidade de conselhos no município, todos criados recentemente, competindo entre si por verbas e espaços políticos, e a não existência de ações coordenadas entre eles, etc. (Stanisci, 1999).

A busca do consenso, via participação nos conselhos, a convivência e o estímulo à manifestação do conflito, e as possíveis possibilidades dos conselhos como mecanismos democráticos de gestão social são vistos com descrédito e desconfiança pelo sindicatos, e eles têm suas razões: são citados no plano do discurso mas não ouvidos, de fato, nas ações cotidianas dos poderes públicos. Entretanto, ocupar espaços nos conselhos pode ser uma maneira de estar presente em arenas onde se decidem os destinos de verbas e prioridades na gestão de bens públicos; é uma forma de ser ouvido e continuar lutando para transformar o Estado pela via da democratização das políticas públicas. Os conselhos não podem ser possibilidades viáveis e inovadoras apenas nos contextos políticos administrados por segmentos originários da esquerda democrática eleita pelo sufrágio universal. Eles têm que ser espaços e mecanismos operativos à favor da democracia e do exercício da cidadania, em todo e qualquer contexto sociopolítico. Eles podem se transformar em aliados potenciais, estratégicos, na democratização da gestão das políticas sociais.

Apesar da legislação incluir os conselhos como parte do processo de gestão descentralizada e participativa, e constituir-los como novos atores deliberativos e paritários, vários pareceres oficiais têm assinalado e reafirmado o caráter apenas

consultivo dos conselhos, restringindo suas ações ao campo da opinião, da consulta e do aconselhamento, sem poder de decisão ou deliberação. A lei vinculou-os ao Poder Executivo do Município, como órgãos auxiliares da gestão pública. É preciso, portanto, que se reafirme em todas as instâncias, seu caráter essencialmente deliberativo porque a opinião apenas não basta. Nos municípios sem tradição organizativa-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade, como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de serem mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos. Conforme afirma Celso Daniel, “a divisão de poder político exige uma reflexão que remete às relações entre o público e o privado” (Daniel, 1994: p. 31).

Bibliografia

- Antunes, Ricardo (1999) *Os sentidos do trabalho* (São Paulo: Boitempo Editorial).
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (1997) *Suplemento Especial Jornal da APEOESP* (São Paulo).
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (1999) “Reforma educacional e reforma do estado”, em *Suplemento Especial – Jornal da APEOESP* (São Paulo).
- Caldart, Roseli (1997) *Educação em movimento* (Petrópolis: Vozes).
- Canesin, MariaTeresa (1993) “Sindicato e magistério público de 1º e 2º Graus”, em *São Paulo em Perspectiva*, 7 (1)(Que referencia es?) pp. 128-137.
- Castel, Robert (1998) *As metamorfoses do trabalho assalariado* (Petrópolis: Vozes).
- Castells, Manuel (1996) *The raise of the network society* (Oxford: Blackwell).
- CIDE – Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (1998) *Termos de referencia para la convocatoria de artículos* (Santiago do Chile: CIDE/PREA).
- CEPAM (1999) “Conselhos municipais das áreas sociais”, em *Informativo CEPAM*, 1 (1) (Que referencia es?), pp. 9-115.
- Cheibub, Zairo B. (1999) “Governo Federal e sindicalismo no setor público: reforma administrativa e possibilidades de cooperação”, em *XXIII Encontro Anual da ANPOCS*, (Caxambu).
- Daniel, Celso (1994) “Gestão local e participação da sociedade”, em *Revista Pólis* (São Paulo) N° 14, pp. 21-41.
- Davies, Nicolas (1999) *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta* (Campinas: Autores Associados).
- Dimenstein, Gilberto & Lambert, Priscila (1999) “Escolas integram ou marginalizam seus alunos”, em *Folha de São Paulo*, Caderno 3-9 (São Paulo) 27 /10.
- Estevão, Carlos & Vilar, Alberto (1999) “Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação”, em *A Reinvenção da Teoria Crítica, Colóquio da Revista Crítica de Ciências Sociais* (Coimbra: Portugal).

- Filmus, Daniel (1999) “Educación y desigualdad en America Latina de los anos 90. Una Nueva decada perdida?”, em *Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão e Cidadania* (Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- Gadotti, Moacir (1992) *Escola cidadã* (São Paulo: Cortez).
- Gadotti, Moacir (1998) *Sindicalismo e educação no Brasil: A visão dos líderes sindicais* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Gadotti, Moacir (1998) *Estado e sindicalismo docente no Brasil: 20 anos de conflitos* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Garretón, Manuel Antonio (1999) “Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina”, em Albala-Bertrand (org.) *Cidadania e educação* (Campinas: Papirus) pp. 87-102.
- Gentili, Pablo (org.) (1995) *Pedagogia da exclusão* (Petrópolis: Vozes).
- Gohn, Maria da Glória (1990) “Conselhos Populares e participação popular”, em *Revista Serviço Social & Sociedade* (São Paulo: Cortez) Nº 34.
- Gohn, Maria da Glória (1995) *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil* (São Paulo: Loyola).
- Gohn, Maria da Glória (1997a) *Teoria dos movimentos sociais* (São Paulo: Edições Loyola).
- Gohn, Maria da Glória (1997b) *Sem-terra, ONGs e cidadania* (São Paulo: Cortez).
- Gohn, Maria da Glória (1999a) *Educação não-formal e cultura política* (São Paulo: Cortez).
- Gohn, Maria da Glória (1999b) *Movimentos sociais e educação* (São Paulo: Cortez).
- Hevia, Ricardo & Nuñez, Iván (1989) “Crisis en la relación centralismo descentralización educacional en America Latina”, em *Sindicalismo docente, estado y educación en América Latina* (Santiago do Chile: PIIÉ).
- Koslinski, Mariane Campelo (1999) “Desvendando o processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do FUNDEF”, em *XXIII Reunião Anual da ANPOCS* (Caxambu).
- Matterlat, Armand & Matterlat, Michèle (1992) *Rethinking media theory* (Minneapolis: Minnesota University Press).
- Nogueira, Maria Alice (1999) “Relação família-escola: um novo objeto na Sociologia da Educação”, em *XXIII Encontro Anual da ANPOCS* (Caxambu).

- Popkewitz, Thomas (1997) *Reforma educacional, uma política sociológica. Poder e Conhecimento em educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Rifkin, Jeremy; Fernandes, Ruben Cesar; Salomon, Lester e outros (1997) *Terceiro Setor – Desenvolvimento social sustentado* (Rio de Janeiro: GIFE/Paz e Terra).
- Santos, Boaventura Souza (1998) *A reinvenção solidária e participativa do Estado* (Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado).
- Santos, Boaventura Souza (1999) “Os novos caminhos da teoria crítica”, Conferência de encerramento do Colóquio comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais – Sociedade, Cultura e Política no Fim do Século: A Reinvenção da Teoria Crítica (Coimbra).
- Seesp – Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo (1995) *Política Educacional e reorganização da rede* (São Paulo).
- Seesp – Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo (1998) *Municipalização – Descrevendo e analisando o problema* (São Paulo).
- Seesp – Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo (1998) *Boletim Projeto Comunidade Presente* (São Paulo).
- Souza, Donaldo Bello; Santana, Marco Aurélio & Deliuiz, Neise (1999) *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil* (Rio de Janeiro: Quartet).
- Stanisci, Silvia Andrade (1999) *Os conselhos deliberativos e paritários e a gestão participativa de políticas sociais* (São Paulo: FUNDAP).
- Tarrow, Sidney (1994) *Power in movement* (Cambridge: Cambridge University Press)
- Teixeira, Elenaldo (1999) “A eficácia dos conselhos”. Seminário: Os Conselhos Gestores de Políticas Públicas no Brasil, Instituto Pólis, Fórum Nacional de Participação Popular (São Paulo).
- Torres, Carlos Alberto e Mitchell, T R. (1998) *Sociology of education* (Albany: State University of New York Press).
- Veiga, Laura; Costa, Bruno & Fortes, Fátima (1999) “Contexto socioeconômico e descentralização financeira no ensino fundamental em MG”, em *XXIII Encontro Anual da ANPOCS* (Caxambu).

Notas

1 Outros conceitos-chaves deste trabalho: estrutura de oportunidades políticas, cultura política, cultura organizacional e lutas sociais. *Estrutura de oportunidades políticas* refere-se às forças sociopolíticas de diferentes atores sociais, presentes na conjuntura política do país, e o contexto em que se desenvolvem as relações entre os atores, diretamente envolvidos nas reformas. (Tarrow, 1994; Gohn, 1997a). *Cultura política* diz respeito aos valores que os indivíduos e grupos desenvolvem em relação à polis e à área pública ao longo da trajetória de suas experiências individuais e coletivas. Ela está presente nas estruturas mentais (imaginário simbólico-cultural) e nos comportamentos dos indivíduos e grupos sociais. (Gohn, 1999a). *Cultura organizacional* relaciona-se com a tradição das práticas sociais, jurídicas, políticas, culturais vigentes nos espaços organizacionais, onde as relações sociais são mediadas por ações diretas, face à face, e há áreas de interseção entre o público e o privado (Estevão, 1999). *Luta social* é a categoria mais abrangente. Sua centralidade no processo social nos indica os pontos de tensões e conflitos na sociedade; possibilita-nos detectar os processos de mudanças (progressistas ou conservadoras), as transformações ocorridas (ou em andamento); e nos explica as forças sociais que dão suporte às práticas de movimentos sociais, associações, sindicatos etc. envolvidos nos processos de mudanças. Essas forças estão em luta na defesa de seus interesses, buscando conquistas, ou resistindo às mudanças que solapam suas conquistas anteriores.

2 Dentre essas destacam-se: o incentivo à municipalização do ensino fundamental, a avaliação de livros didáticos, a TV Escola, a informatização das escolas, o programa “Dinheiro nas escolas (uma cota que vai direto às escolas para o custeio de pequenas reformas e gastos de manutenção, geridos pelas Associações de Pais e Mestres, colegiados escolares etc.), a Reforma Curricular estabelecendo novos parâmetros curriculares nacionais-PCNs (que recebeu muitas críticas das associações dos docentes, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para verificar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica, também adotado como alternativa de ingresso no ensino superior; a descentralização da merenda escolar, além do “Provão” nas universidades, avaliação periódica dos alunos que passou a afetar todo sistema nacional de ensino.

3 Um dirigente federal de acompanhamento do FUNDEF afirmou que “tem orientado os prefeitos e secretários que ligam para o Ministério da Educação (MEC) a procurar os deputados das bancadas de seus Estados” para que esses os pressionem a votarem a favor da verba suplementar (*Jornal Estado de São Paulo*, 01/10/99, p. A-13). Observa-se neste depoimento a trama de pressões e articulações que formatam as políticas públicas do país.

4 Usualmente a rede de atendimento à Educação Infantil (de 0-6 anos de idade) é de responsabilidade do Município. A transferência da gestão das redes de um nível de poder para outro tem sido um complicador a mais para a implantação das reformas.

5 Sabemos que os recursos repassados para as escolas públicas são de duas naturezas: vinculados e não vinculados; eles provêm de três fontes básicas: salário-educação (captados e gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, e repassados aos estados); Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE), extinta em 1997 e substituída em suas atribuições pelo FNDE (recursos para a merenda, livros etc.); recursos do Tesouro Estadual (a cota maior, proveniente da arrecadação dos impostos que, como também já é de notório saber público, estão em declínio nos últimos anos); além de eventuais recursos externos tomados como empréstimos do Banco Mundial, Banco Inter-Americano de Desenvolvimento etc.

6 A Secretaria Estadual afirma que o poderio econômico de São Paulo contribuiu decisivamente para que a educação de 1º grau ficasse centralizada quase integralmente nas mãos do governo estadual. Os dados registram que em 1995 dos 645 municípios paulistas, apenas 72 mantinham redes próprias de ensino fundamental.

7 A APEOESP foi criada em 1946 a partir de iniciativas de professores das antigas escolas normais com o nome de Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APENOESP). Ela passou por várias fases ao longo de sua existência, foi uma entidade de cunho assistencialista durante o período do regime militar pós 64, e passou a denominar-se APEOESP em 1973. Entre 1976 e 1977 ocorreram várias reestruturações com o surgimento de movimentos de oposição como o Movimento de União dos Professores (MUP), e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). Em 1978 a APEOESP ganha os contornos políticos próximos aos de sua atual feição: uma entidade de e da oposição. Atualmente ela é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade surgida em 1989 a partir da transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Segundo Gadotti (1998), “a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral” (Gadotti, 1998: p. 2). Com a Constituição de 88, os funcionários públicos ganham o direito de sindicalizarem-se e a APEOESP transforma-se num sindicato. Em 1999, esse sindicato tinha cerca de 150.00 profissionais sindicalizados abrangendo 207 zonas regionais da educação do Estado de São Paulo; e estruturou 91 sub-sedes com seus respectivos delegados sindicais. Enquanto tendência político-partidária, a APEOESP tem apoiado o Partido dos Trabalhadores (PT).

Capítulo VI

*O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**

← Rosali Sales Caldart**

*“Quando ocupamos aquela terra,
paramos de morrer...”
(Domício, Sem Terra do Assentamento Ireno Alves,
MST, antiga Fazenda Giacometti, Paraná, Brasil.)*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores¹.

Nos 16 anos que completa na entrada dos anos 2000, o MST contabiliza um número de aproximadamente 250 mil famílias assentadas e de 70 mil famílias acampadas em todo o Brasil.

¹As idéias básicas aqui desenvolvidas têm por base minha tese de doutorado *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000, Petrópolis: Vozes).

²Integrante do Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Autora, entre outros, do livro: *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Vozes, 2000).

Quantidades pequenas diante da realidade das mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra existentes no país, mas significativas, dado o formato histórico da questão agrária entre nós, e a dignidade humana construída através destes números. O MST já registra em sua história áreas conquistadas do latifúndio que se tornaram lugares de vida e de trabalho para muitas famílias, e de produção de alimentos para mais outras tantas; hoje são 81 cooperativas de trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, 45 unidades agroindustriais e, o principal, a eliminação da fome e a redução drástica dos índices de mortalidade infantil nos assentamentos espalhados pelo Brasil inteiro.

O MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis³ que aos poucos vão produzindo a cultura da educação infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra.

São conquistas de uma luta coletiva onde muitas pessoas também perderam sua vida, seja no dia a dia da violência do latifúndio, seja em massacres mundialmente divulgados, como foi o caso de Eldorado dos Carajás no Pará, em 1996. É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país.

O MST tem chamado a atenção dos diversos segmentos da sociedade por apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma trajetória breve, diga-se, se o considerarmos dentro de um processo histórico mais amplo, mas longa se o compararmos com a maioria dos movimentos camponeses do Brasil, geralmente destruídos com muito menos tempo de vida. Destaco algumas destas características:

1^a) *A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve.* O MST reafirmou a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. Isto quer dizer que explicita nas próprias ações de luta o que contesta, (enquanto prática e enquanto valor) e que sujeitos pretende trazer de volta à cena social em nosso país. A epígrafe que escolhi para este texto diz por si mesma do que aqui se trata. Quem olha para as ações do MST vê se transformarem em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente. Talvez seja esta radicalidade, da luta, do jeito e de quem a faz, o que provoca na sociedade uma tomada de posição imediata:

as pessoas são contra ou são a favor das ações do MST; mas de modo geral não costumam ficar indiferentes a elas.

2ª) *A multiplicidade de dimensões em que atua.* O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica, (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras) acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são seu objeto, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos..., se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena.

3ª) *A combinação de formatos organizativos diversos.* Exatamente para dar conta dos seus objetivos e das diversas dimensões de sua luta, o MST acabou construindo um tipo de organização que mistura a versatilidade de um movimento social onde *entra todo mundo o tempo todo*, com um xadrez de relações sociais e organizacionais próprias quase de uma instituição social, que se pretende flexível mas duradoura. Daí a lógica de uma verdadeira empresa social, convivendo com a irreverência de um movimento permanente e imprevisível. Os estudiosos de movimentos sociais de modo geral têm dificuldade de enquadrar o MST em suas classificações mais tradicionais. O MST tem resolvido este problema criando uma denominação para si próprio: uma *organização social de massas*, em que a combinação de características contraditórias se coloca exatamente como um dos pilares de sua identidade.

4ª) *A capacidade que vem construindo de universalizar*, ou de tornar da sociedade como um todo, *uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos.* O lema *Reforma Agrária uma luta de todos*, trabalhado pelo MST especialmente a partir do seu III Congresso Nacional em 1995, sintetiza um passo muito importante na própria definição da identidade Sem Terra³, que ao buscar educar a sociedade para que reconheça a Reforma Agrária como uma luta não apenas dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, também se educa para assumir bandeiras de luta cada vez mais amplas. O processo de construção desta característica tem levado a uma identificação cada vez maior das majorias excluídas, bem como de outros sujeitos que com elas se identificam politicamente, com os Sem Terra e com o MST⁴.

Este Seminário propõe para nosso debate a relação entre exclusão social, trabalho, lutas sociais e educação na América Latina. Um dos desafios que nos coloca é exatamente o de repensar as práticas educativas e as matrizes pedagógicas de uma educação que se assuma como parte dos dilemas sociais

deste final de século. Penso que uma das maneiras de fazer esta reflexão é olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão como um dado inevitável.

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos.

A reflexão que gostaria de trazer para este Seminário, desde o MST, diz respeito à necessidade, política e pedagógica, de pensarmos o movimento social também como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos.

Existe um jeito de olhar para o MSTe sua trajetória histórica que nos permite enxergá-lo desde as preocupações da educação e da pedagogia, e é este olhar que eu gostaria de desenvolver para contribuir com a reflexão deste Seminário. Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um *modo de produção da formação humana*, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de *vida e morte* e de *vida inteira*, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade.

A formação dos Sem Terra nos remete a um processo de *fazer-se humano na história* que está produzindo e sendo produzido em um *movimento de luta social*, que também se constitui como parte de um *movimento sociocultural* mais amplo, que mesmo sem que os Sem Terra tenham plena consciência disso, extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade.

Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o *modo de ser* da sociedade capitalista atual e a cultura que ela reproduz e consolida. Fazem isto não porque professam idéias revolucionárias e nem porque este seja o conteúdo de cada uma de suas ações tomadas em si mesmas. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país.

Uma luta que permite a um ser humano *parar de morrer*, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo.

Continuo este texto apresentando algumas idéias-força que constituem o raciocínio produzido por este olhar, e que coloco para nosso diálogo neste, e a partir deste, Seminário.

Sem Terra é um nome próprio que identifica hoje um sujeito social e um processo de formação humana

Para além das polêmicas existentes entre os estudiosos da questão agrária no Brasil, a respeito dos avanços e retrocessos da luta pela Reforma Agrária na conjuntura atual, e do papel político desempenhado pelo MST na reentrada deste tema na agenda do país, análise em que não pretendo entrar nos limites deste texto, há um fato social, histórico, e que é quase um consenso entre os analistas, sejam os movidos por preocupações conservadoras, sejam aqueles preocupados com o avanço das transformações sociais. O fato é que há no Brasil hoje, um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classes, com sua identidade e seu nome próprio: *Sem Terra*. Neste sentido Sem Terra é mais do que *sem-terra*, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do *sem-terra brasileiro*, em um recorte político e cultural diferenciado, algo que certamente está a requerer estudos mais aprofundados.

Quando me refiro à formação dos Sem Terra trato, inspirada em Edward Thompson (1987), do processo através do qual trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra *fizeram-se* ou ainda *fazem-se* este novo sujeito social chamado *Sem Terra*, com uma identidade e uma consciência que lhes insere nos embates políticos do nosso tempo. Diz Thompson ao explicar o sentido do *fazer-se* da classe operária inglesa, que se trata de compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. *A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se.* (Thompson, 1987:p. 9) No caso de que aqui se trata, a paráfrase possível me parece ser: os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sócio-política dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária

analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida. Este momento corresponde ao final da década de 80, início dos anos 90, deste final de século XX.

Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST!* Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria *crianças Sem Terra*, ou *Sem Terrinha*, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado⁵. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam.

Há duas dimensões fundamentais a compreender no processo de formação dos sem-terra ligados ao MST: a que vincula cada família Sem Terra à trajetória histórica do Movimento e da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil, tornando-a fruto e raiz (sujeito) desta história; a que faz de cada pessoa que integra o MST um ser humano em transformação permanente, à medida que sujeito (também condicionado a) de vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua *humanidade em movimento*. Do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma então a *coletividade Sem Terra*, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que *se sente* ou *se vive* participando das ações ou do cotidiano do MST.

A trajetória histórica do MST pode ser interpretada como sendo o processo de formação do sem-terra brasileiro, na constituição específica do sujeito Sem Terra: de trabalhador sem (a) terra a membro de uma organização social de luta pela Reforma Agrária, a lutador do povo, no sentido de que preocupado com questões que dizem respeito ao futuro do país, e ao destino histórico do povo brasileiro. E ainda que seja necessário buscar a gênese desta formação em um contexto histórico que antecede e extrapola o MST, não é mais possível hoje entender quem são os sem-terra no Brasil fora da história do MST. A atuação do Movimento na formação dos Sem Terra ajudou a constituir a própria expressão *sem-terra*, há bem pouco tempo incluída nos dicionários da língua portuguesa.

Afirmo, então, que este processo também pode ser interpretado como um processo de formação humana, e mesmo como a materialização de um determinado *modo de produção da formação humana*, cuja matriz é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo. Isto porque se fazemos o esforço de buscar compreender o sentido mais profundo da experiência humana de *ser*

Sem Terra, ou ser do MST, nos encontramos com um movimento pedagógico de formação de sujeitos sociais e de seres humanos, que nos remete às questões de origem da própria reflexão pedagógica, ou da reflexão da educação como formação humana: como nos humanizamos, ou nos formamos como humanos? Como se educa uma pessoa para que se desenvolva em sua condição humana? Quais os valores que movem nossa intencionalidade educativa? Para que postura diante da sociedade nossa prática tem educado?⁶

Nesta perspectiva, podemos dizer que a herança que o MST deixará para seus descendentes, será bem maior do que a quantidade de terra que conseguiu libertar da tirania do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo de todos os tempos, de todos os lugares. Talvez seja especialmente enquanto produto de uma obra educativa que os Sem Terra possam ser vistos pela história como mais um elo que se formou em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade. Enraizamento no passado combinado com projeto de futuro.

Os Sem Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos

Os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais, no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam. Estão sendo chamados hoje de *lutadores do povo* e sua atuação acaba projetando uma identidade que é sua, mesmo que não esteja como consciência e como prática em cada um dos sem-terra do MST. Uma contradição às vezes politicamente complicada, porque retarda o avanço da luta maior, mas pedagógica e culturalmente muito fecunda e desafiadora, desde que assumida cotidianamente como objeto de um trabalho intencionalmente educativo, do MST e de cada um dos seus integrantes e apoiadores.

A conjuntura e a história vêm desafiando o MST a assumir determinado jeito de fazer a luta pela terra, e este jeito vai conformando seus sujeitos. A trajetória que vem fazendo de um trabalhador sem (a) terra um membro de uma organização social de massas que luta pela Reforma Agrária, e deste sem-terra do MST um Sem Terra que passa a fazer lutas por um novo projeto de desenvolvimento do país (como a luta contra as políticas de privatização do atual governo brasileiro, por exemplo), sem deixar de continuar a lutar pela terra, é um processo de escolhas condicionadas pelo momento histórico. Se o MST tivesse existido em outra época, talvez a identidade Sem Terra fosse diferente.

Do ponto de vista da nossa reflexão sobre educação, há nesta análise duas idéias-força imbricadas uma na outra, e que me parece importante destacar aqui. A primeira delas é de que *existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social*; e a segunda é de que *uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história*.

Os Sem Terra se educam participando diretamente, e como sujeitos, das ações da luta pela terra e de outras lutas sociais que aos poucos foram integrando a agenda do MST. É esta participação que humaniza as pessoas: primeiro no sentido de que devolve à vida social pessoas que estavam excluídas dela (esta é pelo menos uma das interpretações que podem ser feitas da expressão *paramos de morrer...*); e segundo, no sentido de que a pedagogia da luta educa para uma determinada postura diante da vida: *nada é impossível de mudar*, e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa; ou seja, exatamente o contrário da pedagogia da socialização que predomina nos chamados meios educacionais, onde estar em movimento e ter atos de contestação ou rebeldia é sempre visto como ‘má-educação’: *é preciso afastar-se daqueles baderneiros do MST!*

Desde este outro ponto de vista, ao contrário, dizemos que participar do movimento da luta vai educando um jeito específico de *ser humano*, que potencializa o principal traço da humanidade, que é a possibilidade de fazer-se e refazer-se a si própria, enquanto contesta a ordem estabelecida, problematiza e propõe valores, transforma a realidade e se produz como sujeito da história. As lutas sociais produzem as transformações históricas, e o fazem à medida que conseguem conformar os sujeitos sociais capazes de operá-las e, ainda mais, de consolidar os novos parâmetros de vida em sociedade que vão criando neste movimento.

É também a participação no movimento da luta que politiza os Sem Terra, no sentido de que passam a compreender o seu problema específico num contexto mais amplo, e como parte de uma correlação de forças sociais e políticas que não se alteram apenas porque decidiu agir para transformar sua situação particular. Muitos sem-terra quando decidem participar de uma ocupação ou entrar num acampamento, o fazem movidos pela necessidade mas também por uma visão ainda ingênua de mundo: consideram que se são trabalhadores do campo e se dispõem a trabalhar na terra, é justo que logo a consigam e então todos os seus problemas estarão resolvidos. Pouco adianta as lideranças fazerem longos discursos para explicar que a realidade é diferente; somente experimentando pessoalmente os embates da luta pela terra, é que aos poucos aprenderão de que relações sociais fazem parte, e o que contestam mais profundamente em cada um dos atos coletivos de que participam.

Este é um dos momentos importantes de um processo de formação que começa a relacionar o movimento da luta, no seu imediato e em sua conjuntura, e o movimento da história, geralmente mais lento e complexo.

Um dos processos educativos fundamentais da participação dos sem-terra na luta está em seu *enraizamento* numa *coletividade em movimento*, que embora seja sua própria construção (os Sem Terra são o MST), acaba se constituindo como uma referência de sentido que está além de cada Sem Terra, ou mesmo além do seu conjunto, e que passa a ter um peso formador, ao meu ver decisivo, no processo de educação dos Sem Terra. É a intencionalidade política e pedagógica do MST que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história.

A trajetória do MST foi sendo desenhada pelos desafios de cada momento histórico. À medida que os sem-terra se enraízam na organização coletiva que os produz como sujeitos, passam a viver experiências de formação humana encarnadas nesta trajetória. Mesmo que cada pessoa não tenha consciência disso, toda vez que ela toma parte das ações do Movimento, fazendo uma tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir esta trajetória e a identidade Sem Terra que lhe corresponde; e está se transformando e reeducando como ser humano.

Tornar consciente e reflexivo este processo é um dos grandes desafios pedagógicos do MST, e uma das razões de valorizar cada vez mais as atividades específicas de educação. Sem isto, os novos sujeitos sociais não conseguirão tornar-se sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade. Não há como ser um sujeito político sem saber-se um sujeito social, e não há como saber-se um sujeito social, coletivo, sem compreender-se no processo histórico da luta e da formação de seus sujeitos.

A luta social que forma sujeitos, sociais, políticos, humanos, é a que produz e reproduz um movimento sociocultural maior do que ela mesma

Esta idéia desdobra um dos aspectos da anterior: uma luta social tem um peso formador maior quando entranhada no movimento da história. E o movimento da história nos remete a processos de transformação social mais lentos e profundos, que se reproduzem também no plano da cultura, entendida aqui no sentido de *modo de vida* que caracteriza determinado grupo, lugar e ou momento da história.

Afirmar que uma luta social produz e reproduz um movimento sociocultural que é maior do que ela mesma, significa dizer que sua dinâmica encarna, exige e projeta dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas em uma sociedade: mexe com valores, posturas, visão de mundo, tradições, costumes..., enfim,

provoca a reflexão da sociedade sobre si mesma. Por isto as ações de seus sujeitos acabam tendo um sentido histórico e uma influência política que extrapola o seu conteúdo específico, os interesses sociais imediatos, e a consciência política que produziu não somente as ações, mas seus próprios sujeitos.

É algo assim que está sendo percebido na luta pela Reforma Agrária conduzida pelo MST. O Movimento dos Sem Terra passou a ser referência de contestação social, ou mesmo de combate ao modelo capitalista em sua versão neoliberal, em um processo ainda não de todo refletido e compreendido pelos Sem Terra, e mesmo pelo conjunto da sociedade. Isto está acontecendo não apenas porque a luta pela terra é uma luta justa. Sua referência vem sendo construída porque esta luta social e humanamente justa está sendo feita de um modo que é capaz de colocar em cena novos, e para alguns inusitados, sujeitos, ao mesmo tempo que os apresenta encarnando valores humanos e ideais libertários quase tão antigos como a humanidade. Desgarrados da terra, pobres de tudo que de repente, ou nem tanto, agarram em suas mãos a luta pela própria 'salvação social e humana', e se mostram à sociedade como cidadãos, lutadores do povo, seres humanos com dignidade.

Este jeito de fazer a luta social que produz sujeitos sociais é exatamente o jeito de vincular a luta específica com as grandes questões humanas e sociais de seu tempo. A natureza da luta pela terra, que mistura a luta pelo direito ao trabalho diretamente com a vida que a própria terra simboliza, parece predispor para esta sensibilidade. Mas nem todas as lutas pela terra que aconteceram na história foram capazes de produzir sujeitos sociais, identidades políticas e culturais que fossem elos de um processo histórico mais amplo.

Os Sem Terra se fortalecem como sujeitos e se firmam como identidade, à medida que suas ações conseguem pôr em questão e, ao mesmo tempo, afirmar valores, provocando as pessoas a pensar para além da ação que enxergam. *Cada vez que caem cercas a sociedade é obrigada a olhar-se e a discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome...*(Pedro Tierra, poeta, 1995) Em uma ocupação de latifúndio há um valor posto em questão: o da propriedade em si mesma; e há valores afirmados ou reafirmados: o da vida e do direito de lutar por ela.

Quando nos assentamentos os Sem Terra buscam construir novas relações sociais de trabalho, e novos formatos para a vida em comunidades do campo, afirmam uma cultura centrada no bem-estar da coletividade, e se contrapõem, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista. Quem visita um assentamento ou mesmo um acampamento de Sem Terra sai com a impressão, e talvez a reflexão, de que há outras possibilidades de como viver, e que há questões, saberes, afetos e relações de outra ordem, acontecendo não muito longe de um tipo de vida que consideravam como o único possível.

Em todos estes processos temos a afirmação de novos seres humanos, ou de um novo jeito de ser humano. Neste sentido voltamos à reflexão constituinte deste raciocínio todo: é exatamente prestando atenção nas pessoas, e em como a dinâmica do Movimento é capaz de produzir gente, seres humanos que se convertem em sujeitos sociais, que é possível perceber na atuação do MST certos *pressentimentos de futuro*, por sua vez encarnados em preciosos *tesouros do passado*, no sentido de que sua identidade se entranha em um movimento sociocultural que projeta uma concepção de relações sociais e uma forma de ser humano que não correspondem àqueles produzidos hegemonicamente pela sociedade capitalista atual.

Por contradição, embora isto represente um broto politicamente tão frágil, acaba encontrando receptividade na própria sociedade cujas forças políticas hegemônicas o combatem, exatamente pelo caos social e a desesperança humana produzida pela lógica desta sociedade e desta hegemonia.

Cada vez mais cresce o número de pessoas ávidas de esperanças e de propostas, e é isto que julgam enxergar em movimentos como o MST, e em figuras humanas como a dos Sem Terra.

Embora não tenha planejado isto, o MST acaba tendo que assumir desafios próprios do que não chega a realizar por si mesmo, mas que acaba projetando através de suas ações. Em outras palavras, o MST tem sido chamado ao compromisso de ser fiel ao movimento da história que o fez nascer e crescer num tempo de crise social e de degradação humana. Este é um tempo que coloca na agenda mundial a possibilidade de transformações profundas no modelo de sociedade, no projeto de humanidade. Se vivemos neste tempo, nossas ações passam a ter um peso maior, porque se juntam à força de outras ações que definirão os rumos destas mudanças.

Pela pressão da conjuntura, e pelas escolhas que vem fazendo em sua trajetória, o MST projetou uma identidade coletiva que está tomando posição neste processo. Se dará conta deste desafio, e se historicamente fará diferença no desenlace deste movimento maior, é algo que somente o tempo poderá responder. Mas que deste processo já é possível extrair lições importantes, tanto do ponto de vista político como pedagógico, isto é algo que nós já podemos afirmar agora.

No movimento da luta social que forma sujeitos há matrizes pedagógicas importantes a considerar em um projeto de educação vinculado a processos de transformação

Podemos compreender o processo histórico de formação dos sem-terra do MST como constituidor de uma determinada *matriz pedagógica*, ou a materialização de um *modo de produção da formação humana* que tem o

movimento como princípio educativo, a luta social como base conformadora deste movimento educativo, e a *pedagogia da história* como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento.

Afirmar o movimento como princípio educativo da formação dos Sem Terra é considerar que seu processo educativo básico está no movimento mesmo, no *transformar-se transformando*, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST. Não é por acaso que especialmente nos acampamentos seja comum a expressão *ser do Movimento é estar em movimento!* No Movimento os sem-terra aprendem que o mundo e o ser humano *estão para ser feitos*, e que o movimento da realidade, constituído basicamente de relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas, deve ser o grande mestre deste fazer.

De certo modo reproduzem em outra dimensão, e também politizam, o aprendizado básico que já têm como trabalhadores da terra, lavradores. O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (que é também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do lavrador, da lavradora, as que podem trabalhar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. Deste trabalho vem o aprendizado da paciência: não adianta apressar o tempo; da persistência: é preciso trabalhar todos os dias; e também da resistência diante dos percalços do cultivo: é preciso aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra, quando intempéries cortam um processo de cultivo. Não é difícil enxergar no jeito dos sem-terra conduzirem a sua luta os traços que trazem de volta alguns destes saberes da sua relação com a terra.

Neste processo o MST se constitui como principal sujeito do movimento pedagógico da formação dos Sem Terra. Os sem-terra se educam como *SemTerra* (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) *sendo do MST*, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. É sujeito pedagógico porque há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações, ainda que não totalmente refletida e consciente.

Esta intencionalidade não está primeiro no campo da educação mas sim no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país, no recorte específico de sua questão agrária. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que aos poucos também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além

de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico.

Enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas *matrizes pedagógicas*. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST ao fazer a formação humana revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento.

Em outras palavras, o MST em sua dinâmica tem ajudado a produzir uma matriz pedagógica que é síntese e combinação de diversas matrizes pedagógicas ao mesmo tempo, e nisto talvez esteja uma das principais lições de pedagogia que se pode extrair de sua dinâmica, para pensar as práticas de educação como um todo. Não se trata de centrar um projeto educativo, ou educacional, em uma única pedagogia, ou então eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos da conjuntura. Não é assim que os seres humanos se educam. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana.

É o movimento das práticas, diversas, por vezes mesmo contraditórias entre si, o que educa sujeitos, humaniza. Ativar este movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, e refletir para que se constituam em um movimento educativo coerente, no sentido de que desenvolvido em torno de valores e de princípios comuns, eis a grande tarefa dos educadores e das educadoras. Tanto mais daqueles comprometidos com a formação dos sujeitos das transformações sociais, e do combate pela dignidade humana, para todos. Exatamente porque em nosso tempo, como em outros, o princípio da inércia pedagógica geralmente se realiza nas práticas sociais como politicamente conservador, e até mesmo, reacionário.

Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece como base da educação dos Sem Terra, exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo... A luta mesma, afinal, se transfigura ou se desdobra em cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história da humanidade. Por isto afirmo que é o próprio movimento da luta o grande educador dos Sem Terra.

Isto nos faz, afinal, pensar em questões e reflexões de outra ordem para compreender e fazer educação desde preocupações humanizadoras, e desde processos coletivos de transformação social.

Algumas das questões fundamentais de que nós educadores deveríamos nos ocupar, na perspectiva do raciocínio apresentado aqui, são as seguintes: que práticas sociais estão ajudando a formar os sujeitos com quem trabalhamos? que pedagogia cada uma delas encarna? como podemos organizá-las, refleti-las, colocá-las em um mesmo movimento pedagógico, de modo que se constituam em um projeto de educação vinculado ao movimento da história? como construir tempos e espaços educativos que se mantenham em movimento? e o que significa em nossa formação como educadores, educadoras, assumir o movimento (também das pedagogias) como princípio educativo?

É possível pensar na escola como um lugar de formação humana que tenha o movimento como princípio educativo

A pedagogia do movimento e o movimento das pedagogias que formam os Sem Terra não cabem na escola, mas historicamente o MST vem demonstrando que a escola cabe e tem um lugar cada vez mais importante em sua intencionalidade pedagógica.

Do processo histórico da formação dos Sem Terra podemos extrair algumas matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

No MST a luta por escola começou junto com a luta pela terra. Mas é preciso compreender que a preocupação consciente dos Sem Terra com educação, e especialmente com o tipo de educação das novas gerações, para que continuem sua luta, seu projeto, somente pode surgir quando se dão conta de que estão construindo uma *organização duradoura* e uma *luta de vida inteira*. Antes disso até lutam pela escola de seus filhos, mas de modo geral sem perceber que isto tem relação com suas outras lutas, e com o desenlace da história que puseram em movimento.

A luta dos Sem Terra pela escola foi iniciada porque o MST deu um formato à luta pela terra que a produziu como necessidade: luta das famílias, luta que incluiu também a dimensão dos assentamentos (enquanto novas comunidades do

campo) em seu cotidiano. Por sua vez, o movimento histórico desta luta foi aos poucos redimensionando o lugar da escola em sua dinâmica: primeiro ela foi construída como um *direito*, e aos poucos ela vai sendo construída como um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra. A escola, pública, continua a ser vista como um direito, mas hoje Sem Terra que honre este nome é o que se sabe com *direito e dever de estudar*, exatamente porque sem compreender a realidade não é possível transformá-la, e tanto mais quando ela se apresenta de forma tão complexa como agora.

O esforço feito pelo MST de incluir a escola em sua dinâmica vem trazendo historicamente algumas implicações importantes: do primeiro movimento o reforço à luta da classe trabalhadora pela escola pública, e a produção da cultura do direito à escola no campo e do campo. Do segundo movimento a proposição de uma escola que construa sua pedagogia vinculada a um movimento pedagógico mais amplo, reconhecendo-se como lugar de formação humana, e de uma formação humana ética e politicamente comprometida com a produção dos sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, que cada vez mais aparecem como necessárias para a própria restituição da dignidade humana.

A escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma. Não é a escola de um modelo pedagógico fechado (por mais “revolucionário” que se pretenda), de um método de ensino, de uma estrutura; é bem mais um *jeito de ser escola*, uma *postura diante da tarefa de educar*, um *processo ou um movimento pedagógico*, um *ambiente educativo* que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo.

A escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: *ser um lugar de formação humana*, no sentido mais universal desta tarefa; e *olhar para o Movimento como sujeito educativo* que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. Quando é assim, cada uma das pequenas coisas que acontecem no dia a dia da escola, passa a ter um outro sentido, não porque sejam coisas que nunca antes aconteciam na escola, (em alguns casos também isto) mas porque olhadas e feitas desde uma outra intencionalidade.

Na combinação destas duas referências, que sintetizam a idéia de uma escola que tem o Movimento como princípio educativo, um dos processos pedagógicos básicos está no *enraizamento projetivo*, raiz e projeto combinados como estratégia de formação dos sujeitos sociais, e dos seres humanos que os encarnam.

A educação dos sem-terra do MST começa com o seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solta no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Este costuma ser o sentimento que diminui o medo em uma ocupação, ou que faz enfrentar a fome em um acampamento.

O enraizamento, nos ensina Simone Weil⁷, é uma das necessidades do ser humano. E ter raiz, nos diz ela, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos *tesouros do passado* e certos *pressentimentos do futuro*. Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte.

O *enraizamento projetivo* é, pois, um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo, assim como talvez o seja de qualquer ser humano. A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a materialidade pedagógica necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo mórbido. Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

A escola cultiva e fortalece os processos de enraizamento humano quando trabalha com a *memória coletiva*, recuperando e trabalhando com os *tesouros do passado*, aprendendo e ensinando com a pedagogia da história; também quando incorpora em seu movimento pedagógico a *mística*, que é o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo de formação dos Sem Terra, e a escola pode ajudar a cultivar este elo simbólico entre a memória e a utopia, entre a raiz e o projeto. Fazendo isto certamente estará trabalhando com *valores*, que são os que sustentam qualquer processo de formação humana. Raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores verdadeiramente humanos, e então estará efetivamente contribuindo para que o movimento educativo se produza e reproduza também dentro dela.

Que seja assim, ou de outro jeito, depende muito da postura dos educadores, dispostos ou não a reconhecer o Movimento como um sujeito educador, e a se deixar educar pelo movimento e pela pedagogia da história. Em alguns lugares isto significa *virar a escola de ponta-cabeça*, e *virar muitas de suas concepções de educação também de ponta-cabeça*⁸. Mas não é disso, afinal, que está precisando a escola, e que estamos precisando todos nós, para resgatar nossa própria humanidade, e o sentido de continuarmos na tarefa de educar?

Bibliografia

Arroyo, Miguel (1998) “Trabalho – Educação e teoria pedagógica”, em Gaudêncio, Frigotto (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Petrópolis: Vozes)

Bosi, Ecléa (1996) *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (Rio de Janeiro: Paz e Terra)

Caldart, Roseli Salette (2000) *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Petrópolis: Vozes).

Hill, Christopher (1987) *O mundo de ponta-cabeça. Idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640* (São Paulo: Companhia das Letras).

Stedile, João Pedro & Fernandes, Bernardo Mançano (1999) *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* (São Paulo: Fundação Perseu Abramo).

Thompson, Edward (1987) *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra) Vol. 1.

Notas

1 Para um maior aprofundamento sobre a história do MST ver capítulo 2 de Caldart (1999), e também Stedile & Fernandes (1999).

2 Ciranda Infantil é o nome dado pelo MST a tempos e espaços educativos dos Sem Terrinha da faixa etária dos zero aos seis anos.

3 Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão ‘sem-terra’ indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantém a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST.

4 Sebastião Salgado, um fotógrafo brasileiro internacionalmente reconhecido pela sua arte e pela sua identificação com causas sociais relevantes, fez recentemente uma declaração que me parece importante registrar para complementar esta reflexão que não poderá ser feita mais profundamente aqui: “*Para mim, o Movimento dos Sem Terra é um dos únicos movimentos – senão o único – que reúne em sua ação as lutas pela dignidade e pela cidadania no Brasil. Sua ação é toda centrada em uma só preocupação, um só eixo: promover a real e justa divisão de renda no país que tem o sistema de distribuição mais injusto do mundo. Acompanho sua luta com atenção,*”

desde o início. Creio também que sua maior importância está no fato de incorporar e materializar todas as experiências anteriores, e que este sistema injusto que domina nosso país vem tentando, ao longo dos anos, apagar da nossa memória. Vejo no Movimento dos Sem Terra as experiências acumuladas pelas Ligas Camponesas, pelas federações de trabalhadores agrários, – as Fetags – pelas comunidades eclesiais de base. É um movimento cívico sério, que merece o respeito de todos os brasileiros e uma atenção real e corajosa por parte das autoridades. Qualquer brasileiro que tenha um mínimo de responsabilidade, que tenha consciência da situação social real de nosso país, tem o dever de acompanhar e apoiar o trabalho e a luta do MST. A história nos trouxe até um ponto em que foi preciso duvidar de todas as certezas. A esta altura, depois de ter passado por esse processo árduo, sinto-me no direito de expressar, com serenidade, que se poucas certezas sobrevivem em mim, uma delas é o valor e a dignidade do Movimento dos Sem Terra. Apoiar o MST é preservar o meu direito a continuar confiando na história, a despeito de tudo que o sistema vem fazendo no Brasil ao longo dos tempos. Este depoimento está na contracapa do livro, já referido, *Brava gente*. Sebastião Salgado organizou em 1997 a exposição *Terra* em homenagem à luta do MST.

5 As próprias crianças têm expressado isto. Um exemplo é o texto final do Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul, realizado em outubro de 1999, feito através de uma Carta ao MST: “*Querido MST: Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST. No nosso país há muita injustiça social. Por isso queremos começar desde já a ajudar todo mundo a se organizar e lutar pelos seus direitos. Queremos que as crianças do campo e da cidade possam viver com dignidade. Não gostamos de ver tanta gente passando fome e sem trabalho pra se sustentar. Neste Encontro dos Sem Terrinha que estamos comemorando o Dia da Criança e os seus 15 anos, assumimos um compromisso muito sério: seguir o exemplo de lutadores como nossos pais e Che Guevara, replantando esta história por onde passarmos. Prometemos a você: * Ser verdadeiros Sem Terrinha, honrando este nome e a terra que nossas famílias conquistaram. * Ajudar os nossos companheiros que estão nos acampamentos, com doações de alimentos e roupas, incentivando para que continuem firmes na luta. *Estudar, estudar, estudar muito para ajudar na construção de nossas escolas, nossos assentamentos, nosso Brasil. * Ajudar nossas famílias a plantar, a colher, ter uma mesa farta de alimentos produzidos por nós mesmos e sem agrotóxicos. * Embelezar nossos assentamentos e acampamentos, plantando árvores e flores, e mantendo tudo limpo. * Continuar as mobilizações e fazer palestras*

*nas comunidades e escolas de todo o Brasil. * Divulgar o MST e sua história, usando nossos símbolos com grande orgulho. Ainda não temos 15 anos, mas nos comprometemos a trabalhar para que você, nós, MST, tenha muitos 15 anos de lutas e de conquistas para o povo que acredita em você e é você. Um forte abraço de todos que participamos do 3º ENCONTRO ESTADUAL DOS SEM TERRINHA DO RIO GRANDE DO SUL. Esteio, 12 de outubro de 1999.”*

6 Uma reflexão sobre educação como formação humana, na perspectiva de nos reencontrarmos com as questões de origem da pedagogia, está em Arroyo (1998).

7 Em seu texto *O desenraizamento* (1943), e que pode ser encontrado em Bosi (1996).

8 Expressão inspirada na abordagem da história presente em Hill (1987).

Capítulo VII

Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação

◀ Roberto Leher*

Introdução

O fim dos regimes militares no Cone Sul criou uma onda de otimismo em relação à democratização da sociedade, em especial, por meio do aprofundamento do caráter público do Estado, após o longo inverno de violência institucional. Mas a chamada transição não caminhou inexoravelmente para a democracia, como, aliás, a análise da correlação de forças já indicava na época. No Brasil, as eleições indiretas e a constituinte congressual foram derrotas que sinalizaram que a “transição lenta, gradual e segura” contava com forte apoio das classes dirigentes. No entanto, também as multidões que clamaram por “Diretas, Já!” e a reorganização dos movimentos sociais em favor de uma Constituinte Soberana deixaram suas marcas. Apesar da constituinte de 1988 não ter sido “livre e soberana” como reivindicaram os setores democráticos da sociedade brasileira, condições políticas e conjunturais excepcionais garantiram significativas conquistas no Capítulo III da Constituição Federal de 1988: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”.

Com a consolidação do neoliberalismo, paulatinamente, os movimentos sociais populares foram sendo subrepticamente deslocados para a margem dos espaços decisórios. Os centros decisórios tornaram-se mais exclusivos, novos

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Presidente da ANDES – Sindicato Nacional.

sujeitos passaram a ser chamados a opinar sobre aspectos secundários das políticas educacionais e, na maior parte das vezes, a contribuir para o encaminhamento de políticas já definidas, como ocorre atualmente no Conselho Nacional de Educação, pensado originalmente como órgão de Estado e hodiernamente ressignificado como órgão de governo.

Este trabalho tem o objetivo de discutir alguns pressupostos que estão na base da designação “novos movimentos sociais”, tidos como característicos do período atual de *globalização*. Neste período, dito de desaparecimento do trabalho, antigas formas de organização social estariam vivendo o seu ocaso, como os sindicatos e os partidos com orientação marxista, por exemplo, enquanto novas esferas estariam se afirmando no lugar da “antiga” sociedade de classes, cindida pelas relações de produção. No cerne da vida social da nova era, estaria emergindo uma sociedade civil renovada, lugar de autonomia e de participação, por meio de interações dialógicas capazes de configurar uma “esfera pública”.

Numa primeira etapa, o estudo discute o pressuposto que se constitui no pilar das proposições das ideologias atualmente dominantes: o tempo. A seguir, debate o contexto de surgimento de um novo conceito de sociedade civil, desvinculado do mundo do trabalho, na América Latina. Na sequência, são examinados conceitos e noções como autonomia e descentralização e, também, os conceitos habermasianos de mundo da vida, sistema e esfera pública. Na última parte, o estudo defende a necessidade da ampliação do conceito de classe trabalhadora, por meio da expressão “classe-que-vive-do-trabalho” e faz algumas pontuações sobre a resistência dos movimentos sociais às reformas educacionais neoliberais.

Tempo e Periodização: Notas para uma Crítica Fundamental

É um truísmo afirmar que a designação dos movimentos sociais expressa uma determinada datação. A simples menção de movimentos como o fabianismo, o jacobinismo, o luddismo, o menchevismo, o bolchevismo, o leninismo, o maoísmo e o fascismo, por exemplo, evoca uma certa noção de tempo. Mas quando examinamos mais de perto, a suposta precisão temporal tende a não resistir. Isto se deve à complexidade e à polissemia dos termos indicativos do tempo (situação claramente evidenciada em expressões como campesinato, luta de classes e democracia), face a mudanças históricas e estruturais nas categorias, nem sempre sistematizadas por novos termos e conceitos e, principalmente, do conceito de periodização, sempre relacionado às distintas posições políticas dos sujeitos, dos leitores e intérpretes.

Os autores marxistas aceitam, em geral, que os modos de produção são indicadores fortes de tempo, pois registram descontinuidades entre os mesmos. Mas esta interpretação não é consensual. Longos debates e fortes controvérsias,

ainda hoje, ocorrem a respeito da relação capitalismo e feudalismo. Alguns autores, adeptos da tese da articulação dos modos de produção, vêem feudalismo em certas formas de organização do trabalho na África e na América Latina. O problema da periodização torna-se ainda mais complexo quando a caracterização do tempo é objeto de lutas políticas. No lugar de rupturas e descontinuidades entre os modos de produção, os liberais vêem o tempo como um *continuum* que somente se altera de forma adjetiva: o capitalismo expressa relações perenes, somente as suas qualidades são modificadas, de modo concorrencial, regulado, intelectual, globalizado etc.

Esta seção parte da premissa de que o debate atual a respeito da periodização está inscrito em controvérsias de natureza política. O propósito é sistematizar os conceitos necessários à crítica da (falsa) periodização reivindicada pelo capital, como a globalização e a revolução científico-tecnológica que lhes são subjacentes. Mais do que uma análise interna destas noções, o objetivo é retomar o debate a respeito da periodização como pensada por Marx e alguns de seus principais interlocutores. Ênfase especial é dada à crítica ao pretense evolucionismo de Marx que faria de sua periodização uma filosofia da história (conexão linear entre feudalismo, capitalismo e comunismo). A questão aqui desenvolvida tem sido objeto de sérias controvérsias tanto entre os marxistas quanto entre estes e os não marxistas. Como pode ser visto adiante, o debate possui importantes implicações teóricas (epistemológicas) e político-estratégicas.

A periodização é ao mesmo tempo condição para tornar pensável a história – ela é parte da reconstrução do objeto – e objeto de embates políticos, pois o modo de pensar e registrar o tempo tem desdobramentos práticos. De fato, é diferente compreender o capitalismo como um modo de produção resultante da evolução natural das sociedades pretéritas, sem rupturas com as mesmas (liberalismo), ou como um modo de produção histórico, determinado, construído a partir da destruição/ subordinação do modo de produção anterior (Marx). Sendo histórico, este pode ser transformado; sendo um produto natural, a própria idéia de transformação fica deslocada, senão desprovida de sentido. Do mesmo modo, é absolutamente diferente dizer que as transformações científico-tecnológicas atuais engendram um novo modo de produção “pós-capitalista”, ou dizer que elas reconfiguram o capitalismo em um período de crise estrutural, entre outros motivos porque o desenvolvimento das forças produtivas não é nenhum motor da história. De igual maneira, uma coisa é afirmar que o desenvolvimento das forças produtivas cria por si só as condições para a negação do capitalismo; outra, bem distinta, é trabalhar a contradição forças produtivas/ relações de produção para romper com os limites da ordem burguesa.

Situando o problema

Para ultrapassar o “cinturão protetor” das ideologias atualmente dominantes, é preciso criticar a noção de tempo implícita na dita *Era do mercado* ou da globalização. De fato, o tempo tem aqui um papel crucial, pois a ideologia da globalização desloca o objeto concreto de análise “o modo de produção capitalista em seu movimento contraditório” para o passado, em favor de um novo período, a globalização. Este novo período, conforme o pensamento dominante, fez eclodir *novos* movimentos sociais para os quais o trabalho social perdeu a sua centralidade, em favor de novas identidades, valores e problemas.

A tentativa de opor um período a outro é recorrente nas formulações que buscam legitimar as bases do sistema capitalista em momentos de crise. Weber opôs o mundo antigo “patrimonial” ao sistema da modernidade, “objetivo, legalista e burocrático”, que configura o tempo racional ou moderno; Rostow opôs as sociedades “tradicionais” às sociedades (pós-*take-off*) industriais; atualmente, o Consenso de Washington opõe o *welfare state* e o desenvolvimentismo à globalização de feição neoliberal. Com efeito, tais marcadores de tempo indicam a existência de crises estruturais profundas no capitalismo, como a do final do século XIX vivida por Weber; a crise de 1930, que levou a economia neoclássica ortodoxa ao descrédito, criando as condições tanto para o surgimento da macroeconomia keynesiana, quanto da subdisciplina “economia do desenvolvimento” (Albert O. Hirschman, entre outros), e a crise estrutural que se agudiza desde a década de 1970, fazendo ressurgir a economia neoclássica, agora em uma feição neoliberal (a ideologia que está no âmago da globalização). Novas formas de datação decorrem também de momentos de luta pelo domínio econômico, político-ideológico e militar (como a *guerra-fria*, que está na base da ideologia do desenvolvimento como teorizada por Rostow). Todas estas tentativas de periodização têm como denominador comum uma concepção idealizada de tempo (tradicional/ moderno; patrimonial/ moderno etc.), que apaga diferenças marcantes e, sobretudo, desconsidera o modo como as contradições do capitalismo vêm operando. O movimento, captado por Lênin, expresso na Lei do Desenvolvimento Desigual do Capitalismo e, mais recentemente, por Samir Amin (1996), na tese da polarização centro/periferias, são solenemente ignorados: ontem em benefício do imperialismo e do *desenvolvimentismo*; atualmente em proveito da ideologia da globalização, para fazê-la funcionar como marcador temporal.

Após exposição midiática sem precedentes, como negar a validade da crença de que a globalização marque um novo período da história do capitalismo, advindo de uma nova revolução tecnológica que vem transtornando o tempo que caracteriza o capitalismo? O encaminhamento desta pergunta-orientadora exige que o estudo defina o que constitui a essência do tempo no capitalismo e, ao mesmo tempo, especifique a natureza de seu movimento contraditório. Nestes

termos, o presente trabalho argumenta que o capitalismo se define primeiramente por seu modo de produção específico (Amin, 1996: p. 73) e, por isso, é necessário indicar com exatidão o que constitui esta especificidade do capitalismo.

Preliminarmente, vale registrar que o capitalismo não se reduz à simples existência do mercado. A crítica marxista da distinção entre o “mercado”, de uma parte e o “mercado capitalista” (que implica que a troca seja fundada sobre a produção capitalista), de outra, possui aqui toda a sua validade. De fato, o capitalismo maduro não pode ser confundido com o mercado e a troca do sistema anterior à Revolução Industrial. O mal-entendido a propósito do que constitui o capitalismo maduro decorre de sua definição incorreta, baseada na simples associação de três ordens de fenômenos: a propriedade privada, o trabalho assalariado e a extensão do mercado de trocas. Esse método empirista oculta o essencial: o capitalismo em sua forma madura só existe quando o nível de desenvolvimento das forças produtivas implica a fábrica moderna (*Ibid*: p. 74). No entanto, nada disso tem sentido se a *lei do valor* for desconsiderada, pois esta não comanda apenas a vida econômica, mas submete todas as outras dimensões da vida social à lei implacável da acumulação do capital (*Ibid*: p. 75). Esta perspectiva, como pode ser visto adiante, está em desacordo com a de Habermas, quando este estabelece que as implicações negativas da razão instrumental “colonizam” (e, portanto, são externas) o mundo da vida.

Deste modo, ainda com Amin (1996), se o capitalismo é um sistema mundial é porque a economia mundial que o subentende é, em sua globalidade, regida pelo sistema de produção capitalista. A economia é mundial porque a divisão do trabalho sobre cuja base são organizadas as produções essenciais é uma divisão mundial do trabalho. A originalidade de Amin consiste em propor e demonstrar a tese de que o desenvolvimento desigual do capitalismo que, em sua forma moderna, surge no século XIX, com a divisão entre os países industrializados e os não engajados na industrialização resulta da polarização do desenvolvimento capitalista mundial. De um lado, os países do núcleo integram os seus mercados *tridimensionalmente* (mercadorias, capital e trabalho), de outro lado, os países periféricos integram *bidimensionalmente* os seus mercados (mercadorias e capital). O mercado de trabalho é dividido por uma muralha que opõe os países centrais aos periféricos. É este movimento desigual que fratura a economia mundial e que a ideologia da globalização quer encobrir.

Tempo-mercadoria: uma revolução teórica de Marx

Ao discutir os conceitos centrais de Marx, como mais-valia, o estudo pretende sustentar a tese de que as mudanças que pretensamente estariam na base da “globalização” não alteram os fundamentos do MPC e do seu devir histórico.

Ainda que Marx não tenha se indagado diretamente a respeito da questão “o que é o tempo?”, ou melhor, mesmo não tendo situado a questão nestes termos, incontestavelmente Marx revolucionou o conhecimento científico do tempo. Nos termos de Hanson (1997: p. 46), o tempo é uma questão fundamental, talvez a questão fundamental dos trabalhos de economia política do Marx da maturidade. Rejeitando a concepção de tempo abstrato, linear e dissociado dos acontecimentos concretos, fez sobressair o seu caráter político, econômico e cultural, descobertas que culminaram com o seminal conceito de sobrevalor (mais-valia).

Marx demonstrou que toda transformação social implica uma mudança fundamental na intuição do tempo. No capitalismo, por exemplo, a mercantilização do tempo o tornou “dotado de qualidades bem estranhas: variável, linearizado, segmentarizado, mensurável e, principalmente, ‘manipulável’ mediante uma contabilidade fantástica” (Alliez, 1999: p. 33). Marx descobriu que o tempo é a realidade quantitativa do trabalho, base do processo de extração da mais-valia (o trabalhador é concebido como tempo de trabalho personificado, determinação quantitativa do trabalho), metamorfoseada como fetiche na mercadoria. Rompendo com os preceitos da economia clássica de Smith e Ricardo, Marx examinou a teoria do valor trabalho em uma perspectiva inteiramente nova. Com efeito, em sua formulação, o trabalho é a única fonte capaz de produzir valor, por meio do sobrevalor, isto é, pelo excedente de valor produzido pelo assalariado durante seu tempo de trabalho global, uma vez que ele tenha reproduzido o valor de sua força de trabalho (salário). O sobrevalor é uma realidade própria do capitalismo, designando, por metonímia, a exploração capitalista, conforme nota J-P. Lefebvre (1985).

Não é fortuito que o conceito de sobrevalor tenha sido construído nas obras tardias de Marx. O conceito de sobrevalor é uma criação original de Marx, aparecendo em sua forma sistematizada nos *Grundrisse* (1857). De fato, o sobrevalor não pode ser definido individualmente, nem calculado em tempo real como a corvéia feudal (*Ibid*: p. 1114). O sobretrabalho é tornado invisível no capitalismo, só podendo ser definido ao nível abstrato do *conjunto* do trabalho social. Além disso, Marx não o caracterizou como um conceito geral, dividindo-o em duas dimensões não mutuamente exclusivas: o sobrevalor absoluto e o sobrevalor relativo (dimensões que não podem ser concebidas como realidades distintas). O sobrevalor absoluto é obtido pelo prolongamento da duração global da jornada de trabalho do operário. Aqui, a duração do trabalho necessário (o valor de sua força de trabalho expressa em seu salário) permanece igual. Este sobrevalor absoluto possui um limite variável segundo os países, as épocas históricas e a configuração da luta de classes, encontrando um outro limite na resistência física do trabalhador (*Ibid*: p. 1115). O sobrevalor relativo é obtido por meio da redução da duração do trabalho necessário, mediante o efeito de vários fatores combinados, correspondentes a diferentes períodos sucessivos do

desenvolvimento histórico da produção capitalista: cooperação, divisão do trabalho, máquinas, sistema de máquinas, aplicação da ciência ao processo de trabalho etc.

Com o conceito de mais valia, Marx coloca um ponto final na crença, cara à economia clássica, de que o valor provém da circulação. O sobrevalor é a chave para a resolução do mistério do valor. A esta palavra vazia da economia clássica (valor), Marx confere um conteúdo real e validade conceitual, por meio da associação do par sobretrabalho - sobrevalor.

Samir Amin (1996: p. 69) observa que o MPC representa uma ruptura qualitativa com os sistemas que o têm precedido, no sentido preciso de que no capitalismo a lei do valor não comanda somente a vida econômica (*sistema*, conforme Habermas), mas antes todo o sistema social do mundo moderno capitalista (não excluindo o *mundo da vida*, como quer Habermas), quer dizer, comanda as relações novas e específicas entre a base econômica do sistema e a sua superestrutura ideológica.

Marx (1985) observa que apenas no MPC o capital se desenvolve no sentido da compressão espaço-temporal. Assim, “se por um lado, o capital tende a conquistar todo planeta como seu mercado; tende, por outro lado, a destruir o espaço por meio do tempo, isto é, a reduzir ao mínimo o tempo necessário para mover-se de um lugar para outro” (*Ibid*: p. 391). A expansão do mercado e a anulação do espaço pelo tempo, prossegue Marx, ilustra a “tendência do capital à universalidade”, diferenciando-o de todas as formas de produção anteriores. Parece claro que a compressão espaço-temporal é, portanto, uma tendência geral do próprio modo de produção e não um sinal de que este tenha sido suplantado por outra modalidade de capitalismo (intelectual, pós-industrial, globalizado etc).

Visto alguns elementos da teoria do valor que buscaram corroborar a crítica às periodizações operadas pelas ideologias dominantes para justificar o surgimento de novas “eras”, em que as contradições que tensionavam o “período anterior” estariam fadadas ao desaparecimento -, cabe indagar: em que consistiria uma ruptura no *continuum* do tempo capitalista? Em que condições esta ruptura pode ser operada? A concepção de Marx é teleológica e evolucionista, como querem os seus críticos?

Tempo e revolução

Somente uma leitura desprovida de rigor pode ignorar que Marx critica o voluntarismo e o idealismo dos anarquistas revolucionários e dos economicistas que pretendem ultrapassar o tempo burguês sem, contudo, revolucionar a base econômica que lhe corresponde (Hanson, 1997: p. IX). Em seus escritos, é possível encontrar duas grandes orientações quanto à relação Revolução-Tempo

que partem de uma mesma consideração geral: a de que somente a ação revolucionária coletiva do proletariado comunismo pode reunificar a humanidade no tempo criativo.

i) No “Prefácio de 1859”, Marx, à primeira vista, parece conferir menor grau de independência aos sujeitos revolucionários, acentuando o peso das restrições materiais que “limitam” a ação política. Nenhuma formação social pode ser destruída antes que todas as forças produtivas para a qual ela é suficiente tenham sido desenvolvidas. Marx argumenta que “toda tentativa de revolução durante períodos de expansão do capitalismo estão fadadas ao fracasso”. A Revolução somente é possível quando determinadas condições objetivas são alcançadas (contradição entre forças produtivas e relações de produção), não dependendo da vontade imediata dos homens. Esta concepção de Revolução acentua as condições objetivas demandando, na avaliação de Hanson (op.cit.), um tempo mais dilatado para a sua realização.

ii) Em outros escritos políticos, como no “Manifesto”, Marx parece estar convencido de que o proletariado está “maduro” o bastante para romper com a sociedade de classes e para “acelerar” as contradições das leis históricas. O *Manifesto* admite a possibilidade da luta proletária de sua época ser capaz de fazer “explodir” o tempo burguês, conjecturando que o proletariado alemão poderia fazer da revolução burguesa da Alemanha o prelúdio de uma conseqüente revolução proletária. Aqui a ênfase de Marx não é tanto no lento desenvolvimento dos fatores produtivos materiais, mas sobretudo no grau de “civilização” e disposição da consciência operária para o processo revolucionário. Em suma: Marx parece convencido de que a ação revolucionária pode acelerar o passo da história.

Estas aparentes contradições entre as obras de Marx não configuram estratégias revolucionárias antinômicas. O “Prefácio” e o “Manifesto” são textos distintos, elaborados para fins distintos: o primeiro é de análise, o segundo é de organização da luta política, mais permeável aos aspectos conjunturais. Marx não é nem um *economicista* à espera das “condições objetivas”, nem tampouco um voluntarista inconstante. O que estas antinomias indicam são questões complexas de estratégia revolucionária, na qual a ação do proletariado desliza sobre o fio da navalha: ora a conjuntura acentua o peso das condições objetivas que limitam a ação; ora a conjuntura pode ser transformada para obter rápidos avanços. Lênin defrontou-se praticamente com este problema, solucionando-o teoricamente com a noção de Partido (síntese entre teoria e prática e entre tempo de curta duração e de longa duração). Também é possível encontrar aqui o prenúncio de um problema que Gramsci mais tarde iria tomar como central: a necessidade de passar da “guerra de movimento” para a “guerra de posição” (Buci-Glucksmann, 1980).

Considerando a influência do pensamento da II Internacional na formação dos partidos de esquerda do Ocidente, é importante reforçar um aspecto que Marx apresenta de modo inequívoco: o tempo-mercadoria somente deixará de ser “Senhor dos homens” quando o capitalismo for abolido. Esta tese tem surpreendente atualidade. Afinal, teóricos do “fim do trabalho” – os herdeiros das bandeiras da II Internacional – como Gorz, Bell, Lojkine, Offe e outros admitem, diferentemente de Marx, que é possível instaurar o tempo livre nos moldes do “reino da liberdade”, nos limites do capitalismo. Marx, ao contrário, compreende que o rompimento com o capitalismo é condição necessária para a unificação dos reinos da necessidade e da liberdade. Isto não quer dizer, de modo algum, que somente com a revolução outras formas de apropriação e construção do tempo “livre” venham a ser possíveis. Em diversas passagens, Marx menciona a importância de plantar hoje as sementes da liberdade do futuro – uma prática que, a rigor, é um exercício de negação do capitalismo.

Para suprimir – no comunismo – a distinção entre “tempo de trabalho” e “tempo livre”, o tempo direto de trabalho não pode ser configurado como em antítese abstrata do tempo livre, tal como aparece na economia burguesa. Para isto, o controle do tempo de trabalho tem que ser realizado pelos produtores. De acordo com Marx, este controle social não pode ser reduzido à gestão técnica do trabalho, pois assim subsistiria a divisão entre política e trabalho. Neste sentido, o controle do tempo é uma atividade política (como demonstra Lênin ao discutir o taylorismo), capaz de garantir aos produtores a apropriação do sobretrabalho social, assegurando, deste modo, a característica comunista da transição socialista.

No comunismo, o trabalho é tomado como expressão da liberdade capaz de suprimir a distinção entre trabalho livre e sobretrabalho. No entanto, “se a oposição das duas funções desaparece, sua *diferença* subsiste; o desenvolvimento do tempo disponível e da fruição cultural, física e intelectual que lhe é própria faz crescer as necessidades econômicas, ampliando o reino da necessidade”, nota Marx, na *Crítica ao Programa de Gotha*.

Assim, o tempo não deixa de ter importância no comunismo. A transformação cultural da noção de tempo exige a superação de entraves, como os apontados por Lênin na Nova Política Econômica. Aqui a liberação do tempo para que os proletários pudessem participar da construção da Revolução exigiu o incremento da produtividade nas fábricas, em moldes tayloristas, precisamente para negar as reminiscências do MPC (Linhart, 1976).

Marx também estava consciente de que, sob o comunismo, uma nova estrutura do tempo teria de ser construída, não decorrendo inevitavelmente da Revolução, antevendo, na *Crítica ao Programa de Gotha* (1971), dois estágios do comunismo:

i) “de cada um de acordo com suas capacidades, para cada um de acordo com seu trabalho”. Esta fórmula requer um cálculo do número de horas do trabalho social necessário desempenhado por cada trabalhador. Este período caracteriza uma sociedade comunista não desenvolvida sobre bases próprias: “uma sociedade que, por consequência, em todos aspectos, econômico, moral, intelectual, apresenta ainda os estigmas da antiga sociedade que a engendrou” (*Ibid*: p. 19).

ii) “de cada um de acordo com as suas capacidades, a cada um de acordo com as suas necessidades”. Este período corresponde a uma fase superior da sociedade comunista, na qual todas as restrições temporais do MPC são destruídas, tornando anacrônico o trabalho como uma atividade externa ao trabalhador.

A consideração do tempo como problema permite uma outra leitura da *Crítica ao Programa de Gotha*. Nesta obra Marx propõe, de modo genial, que o tempo não é linear e a sua ruptura não é uma manifestação metafísica como, aliás, lembra Althusser (1968), em sua crítica ao *coup d'essence*. Em linhas gerais, Marx assinala que a revolução não instaura de um dia para o outro uma nova sociedade. Ao contrário, como atesta a consideração da análise concreta das condições decorrentes da negação do capitalismo, o comunismo é um processo que, não estando dado, depende, conforme Marx, de lutas concretas.

Assim, a revolução suprime a propriedade privada dos meios de produção, mas não instaura, por si só (como querem os economicistas), novas relações de trabalho. Daí a fórmula: “de cada um de acordo com as suas habilidades, para cada um de acordo com o seu trabalho” (e não as segundo as necessidades). Prevalecem ainda resquícios do direito burguês (e, portanto, a pressuposição da desigualdade), persistindo a necessidade do Estado, cujo fim é uma construção do comunismo. Esta questão é apresentada de modo meridiano na *Crítica ao Programa de Gotha*:

Na fase superior da sociedade comunista, quando tenha desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, quando o trabalho não seja apenas meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os aspectos, cresçam também as forças produtivas e fluam com todo seu caudal os mananciais da riqueza produtiva, só então poderá se ultrapassar o estreito horizonte do direito burguês, e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: ‘De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades’ (*Ibid*: p. 21).

A luta revolucionária contra o capitalismo não implica, mecanicamente, uma nova estrutura do tempo, como querem fazer crer os autores que acusam Marx de evolucionismo e teleologia. Marx está ciente de que o futuro não pode ser

idealizado ingenuamente como fizeram os socialistas utópicos, combatendo veementemente tais formulações fantasiosas. A sua penetrante análise do capitalismo tem como propósito a descoberta das determinações fundamentais deste modo de produção, com o preciso fito de negá-las. Ele tem ciência das dificuldades de romper com elas e, por isso, busca identificar a contradição principal do MPC, o que faz no *Prefácio*: as forças produtivas desenvolvem-se e entram em contradição com as relações de produção existentes, sobrevivendo uma época de revolução social. No entanto, nada assegura, a *priori*, que o tempo deixará de ser “Senhor dos homens”. Por isso, Marx prevê um período em que o rompimento com a ordem anterior impõe limites ao “reino da liberdade”. Somente com o aprofundamento da revolução, a separação entre trabalho e ócio, característica do modo de produção capitalista, pode vir a não ter mais sentido.

Resumindo: o rompimento com o tempo burguês não é a realização de nenhuma “razão universal”, ao contrário, é um processo político-social, a ser construído historicamente. Marx não é adepto de nenhuma filosofia da história que aponte a inexorabilidade do comunismo, nem tampouco se dedicou a desenhar em tons róseos a sociedade futura.

Globalização: uma Periodização para o Capital

Existem estudos bem fundamentados empírica e conceitualmente que corroboram a crítica à globalização, como os de P. Hirst & G. Thompson (1999), Limoeiro Cardoso (1999) e S. Amin (1996), entre outros, que questionam o uso desta noção como um *marcador temporal*. Além de não significar uma mudança na estrutura do tempo capitalista (teoria do valor), o seu uso silencia o debate a respeito da natureza da crise econômica que teria feito emergir a nova revolução tecnológica e a própria globalização.

Trata-se de uma crise conjuntural ou estrutural? Qual a sua raiz axial? Com Duménil e Lévy (1996), R. Brenner (1999) e R. Antunes (1999), este estudo propõe que se trata de uma *crise estrutural* que tem como raiz a redução da taxa de lucro no setor manufatureiro, deslocando o capital para o setor financeiro. É no bojo desta crise que o capital, almejando a recuperação da taxa de lucro, promove uma forte *reestruturação produtiva*. A consideração de que a crise do fordismo-taylorismo é uma manifestação *fenomênica* de uma crise maior, de caráter estrutural, tem grande importância teórico-prática, coloca uma pá-de-cal na tese economicista que vincula a reestruturação produtiva a uma suposta Terceira Revolução Industrial.

Outro aspecto crucial é a consideração de que a crise estrutural não se manifesta igualmente nos países centrais e periféricos. Seguramente, a rediscussão do “*desenvolvimento desigual do capitalismo*” é um dos maiores desafios teórico-práticos dos movimentos sociais e das ciências econômicas e

sociais dos países periféricos um programa de pesquisa em que os Grupos de Trabalho da CLACSO poderiam ser valiosos. De fato, a análise da reestruturação produtiva não pode tomar como referência apenas os casos da Europa e dos EUA. Nos países periféricos, a situação é outra, dado o precário Estado Social. Atílio Borón, Ricardo Antunes e Vicentinho, nas conferências de abertura deste Seminário, captaram corretamente a situação em um plano geral, inclusive com base em indicadores do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Banco Mundial, forçados a reconhecer em virtude da preocupação com as condições de *governabilidade* os terríveis custos do ajuste estrutural neoliberal nos países periféricos. Nas periferias, a exclusão social assume dimensão muito mais dramática, mantendo a maior parte dos seres humanos em uma situação liminar. O brutal *desassalariamento* (somente no período FHC foram extintos 3,3 milhões de empregos, conforme Mattoso, 1999) e a informalidade imposta à maior parte da força de trabalho na América Latina, como reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho, são medidas não apenas toleradas mas, antes, políticas deliberadas.

Ademais, o uso da noção de *globalização* corrobora o *revigoramento das ideologias salvíficas*. Com efeito, como Fernando Henrique Cardoso vem reiterando em diversas ocasiões, existem dois grupos de nações, aquelas que estão encaminhando os ajustes necessários para fazer parte da globalização e aquelas que estão resistentes ao processo: Às primeiras associa noções como progresso, bem estar e prosperidade, às segundas, associa pobreza, atraso e arcaísmo (Cardoso, 1996).

Sociedade Civil: Transição Democrática, Neoliberalismo e os Novos Movimentos Sociais

Os chamados novos movimentos sociais vicejam em um terreno que, se não é inédito, ao menos foi fortemente ressignificado: a sociedade civil. Para tornar pensável a extraordinária repercussão do *redescobrimto* da noção de Sociedade civil na América Latina, é preciso negar a sua condição de pressuposto e problematizá-la.

Preliminarmente, é imperioso ressaltar que se trata de um termo polissêmico e polêmico. Para compreender o seu conteúdo, mais do que buscar a ontogênese desta noção, é preciso captar o seu sentido operatório, concreto, nos embates sociais. Em outros termos, conforme Gramsci (1980), a sociedade civil deve ser concebida como o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico o que, segundo a leitura de Buci-Glucksmann (1980: p. 99), confere uma dupla dimensão ao conceito, a saber: por um lado, ele diz respeito às 'sociedades capitalistas', ou seja às condições de vida materiais, ao *sistema privado de produção*. Por outro lado, implica os aparelhos ideológico-culturais da

hegemonia, o aspecto educador do Estado”. Finalmente, não pode haver sociedade civil sem a determinação daquilo que constitui o seu fundamento: as relações de produção.

No caso da América Latina, pelo menos desde o final dos anos 1980, é preciso considerar a hipótese de que o uso desta noção - no período caracterizado como de “transição democrática” e, também, nos embates em favor do neoliberalismo - produziu significados que deixaram marcas em seu conteúdo. O conteúdo concreto deste termo está, portanto, impregnado das marcas deixadas por sua aplicação prática no campo político. A identificação destes sentidos, no campo político, é particularmente fecunda no exame das correlações de forças.

Na análise da correlação de forças, é crucial examinar as formulações elaboradas e socializadas, tanto pelos grupos subalternos, quanto pelos grupos dominantes. Neste último caso, visto neste item em maior detalhe, o encaminhamento da investigação requer a leitura de estudos de instituições e de intelectuais que, de alguma forma, estão organizando o campo hegemônico do neoliberalismo, por meio de escritos políticos veiculados pela imprensa especializada no mundo dos negócios, de documentos dos organismos internacionais dirigidos ao público e de estudos das ciências sociais latino-americanas voltados para a reforma do Estado, a *governabilidade*, e as políticas sociais das duas últimas décadas. Embora não seja possível empreender tal estudo com a minúcia necessária, dados os limites de escopo deste ensaio, a consideração dos documentos do Banco Mundial e de parte da literatura especializada, no período em tela (Leher, 1998), sugere que a revalorização e a aplicação da expressão “sociedade civil”, resulta evidentemente com importantes exceções de um movimento consistente de coalizão, formal ou informal, entre determinados “críticos do Estado autoritário”, dirigentes de governos militares e os neoliberais, irmanados na tese de uma *nova era* em que os antagonismos centrados nas contradições capital e trabalho não têm mais lugar.

Transição e conciliação

O hipertrofiamento da noção de sociedade civil e a sua ressignificação como uma noção desvinculada da esfera econômico-social fazem parte da mesma lógica que desune democracia e condições sócioeconômicas. Um importante economista que conhece de perto a realidade da região, Albert O. Hirschman, disse, a respeito da *transição*, que a democracia deve ser concebida não em termos das condições sócio-econômicas, mas nas atitudes políticas com respeito à democracia. Norberto Lechner, afirmou, por sua vez, a passagem da revolução à democracia, uma avaliação compartilhada pelo dirigente do PCI, E. Berlinguer que proclamou, a respeito da América Latina, após o Golpe de Pinochet:

esqueçamos o socialismo, contentemo-nos com a democracia (autores citados por Anderson, 1988: pp. 44 e 65).

A transição conservadora não apenas manteve intocado o modelo econômico construído no período ditatorial, como legitimou o propósito político dos regimes militares: o desmantelamento da oposição socialista. Adotando como referência o caso específico do Brasil, vale lembrar, rapidamente, as motivações dos militares com o golpe de Estado. Desde meados da década de 1950, o crescimento da organização popular, por meio de sindicatos (criação da Confederação Geral dos Trabalhadores e das Ligas Camponesas), forçou mudanças na indiferenciação ideológica do populismo, tornando-o cada vez mais sensível às teses da esquerda (inflexão do populismo em direção ao socialismo, nos termos de Anderson, 1988). Para reverter este quadro, agravado pelo sucesso da Revolução Cubana e pela crise econômica, os militares, com apoio da potência hegemônica, promoveram o golpe de Estado. Neste sentido, o ciclo de golpes militares na região tem de ser visto como um movimento de contra-revoluções preventivas, efetivadas para extirpar a esquerda que não se resignava ao capitalismo, em suma, para apagar o socialismo da agenda política da região. Entretanto, desde o início, os militares afirmaram que o objetivo do golpe era criar as condições para que a democracia pudesse ser restabelecida (defesa, em sintonia com os EUA, do *mundo livre*). Evidentemente, a violência inaudita empregada pelos regimes militares revela que tratava-se de uma redefinição da democracia, de modo que ficasse assegurado que os contestadores da ordem burguesa não mais exerceriam influência na vida política do país.

O modelo de transição no Brasil foi em linhas gerais muito próximo ao adotado pela ditadura de Franco, na Espanha. O “retorno à democracia” não poderia sequer arranhar a ordem edificada na ditadura. O PSOE de Felipe Gonzáles, conforme observou Anderson (1988: p. 62), “nem sequer pretende a implantação de uma república (para não falar do socialismo...) e exhibe a taxa de desemprego mais elevada de toda Europa ocidental”.

Também no Brasil a ditadura transformou os seus antigos adversários em seus agentes póstumos. Os setores populares e as organizações de esquerda foram excluídas da engenharia política que levou ao fim do regime militar. E, para isso, os conceitos e noções das ciências sociais foram fundamentais.

É possível afirmar que a resistência à ditadura opôs, durante muitos anos, de um lado, as organizações populares e, de outro, as entidades empresariais e a grande imprensa. Com a “abertura lenta, gradual e segura”, o termo “organizações populares” foi sendo paulatinamente apagado, inclusive pelas ciências sociais, que optaram pelo termo “sociedade civil”, uma expressão homogeneadora, indicativa de um consenso entre todos aqueles que se opunham ao “Estado autoritário” e que apaga a dimensão “relações de produção”. Concomitantemente, a ideologia neoliberal, robustecida com Reagan e Thatcher,

difundia o credo antiestatal. Estas duas claves - antiautoritarismo e neoliberalismo - gradualmente se imbricaram, deslocando o termo sociedade civil para o campo da ideologia dominante.

O terreno político foi redesenhado: o pomo da discórdia não estaria mais centrado no modelo econômico do governo militar, mas no “autoritarismo”. Com isso, o campo de conciliação foi redefinido. Mesmo aqueles que sustentaram o modelo econômico dependente e concentrador poderiam se credenciar como interlocutores da “transição”, desde que manifestassem apoio à redemocratização, uma conversão fácil, posto o esgotamento político-econômico dos governos militares e a pressão empreendida pela Comissão Trilateral em favor da *abertura* (Leher, 1998). Deste modo, poderiam ser evitados os embates direita e esquerda, capitalismo e socialismo, já anunciados como dicotomias moribundas. Este deslocamento conferiu legitimidade às frações das classes dominantes que aderiram às ditaduras e que se “convenceram” de que era hora de colocar um fim aos governos militares (exatamente para que os seus objetivos fossem preservados). Foi assentado nesta *legitimidade* que os mencionados grupos dominantes assumiram, de fato, a liderança do processo de *redemocratização*, deslocando para um lugar secundário as frações populares da sociedade civil, como os sindicatos, as entidades camponesas etc. Estes movimentos populares, apesar de terem sido decisivos para o enfraquecimento e o desgaste das ditaduras, não puderam se consolidar como força hegemônica. Em linhas gerais, as lideranças dos partidos da ordem, com o apoio das “outras frações” da sociedade civil, se impuseram como os “representantes da vontade popular”. Esta situação prevaleceu na maior parte dos países da região.

Um outro corolário das proposições do “autoritarismo” foi a crítica ao Estado centralizado, autoritário, burocrático e ineficiente. Esta crítica, em princípio passível de contar com a adesão de todos os que se opunham aos governos militares, foi habilmente assumida pela maior parte das frações dominantes já referidas, agora sintonizadas com o pensamento neoliberal. Argutamente, passaram a identificar o Estado com o burocratismo e a ineficiência, ao passo que a sociedade civil, pensada como esfera do livre mercado, foi exaltada como a melhor alternativa ao Estado ineficiente. Democracia e soberania do mercado passam a se equivaler. As reformas de “ajuste estrutural” estabelecidas pelo Consenso de Washington, por conseguinte, foram operadas em um ambiente ideológico em muito beneficiado pelas chamadas teorias do autoritarismo, entre as quais as de Fernando Henrique Cardoso, em *Autoritarismo e democracia* (1975).

Sociedade civil e neoliberalismo

No pensamento de Hayek (1998), bem como de dirigentes governamentais e de organismos internacionais como o Banco Mundial, o significado de “sociedade civil aberta, criadora e ativa” é construído em oposição ao “Estado burocratizado e ineficiente”, típico das economias com forte participação estatal (*welfare state*), aludindo a processos de participação na esfera do “livre mercado”.

A proposição neoliberal é ainda mais restritiva do que a proposta liberal que advoga a “universalização da cidadania”. Como se sabe, a cidadania confere a todos liberdade e igualdade formais. Todos somos iguais diante do Estado. No neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado (o Estado não deve interferir), conforme as *habilidades* e *competências* de cada um.

Em ambas perspectivas, cidadania liberal e neoliberalismo, não há lugar para as classes sociais. Os conflitos e lutas de classes são ocultados, pois as relações sociais de produção são abstraídas, a exemplo da noção ressignificada de sociedade civil. Ainda em comum, em ambas situações, ocorre uma clara delimitação entre, de uma parte, o Estado e, de outra parte, as relações sociais de produção ou, em outras palavras, entre o político e o econômico. Este tipo de proposição, como será visto adiante, tem seguimento com as obras de Habermas, que postula a desvinculação entre “sistema” e “mundo da vida”; e na de Giddens, que concebe a democracia como um campo de discurso. A desvinculação entre o econômico e o político pode ser vista como um aspecto do fetichismo das mercadorias. Como registra Holloway (1994: p. 111), as relações de produção se expressam em uma série de formas discretas que não se apresentam como formas de dominação de classe, mas como um conjunto de fenômenos interconexos: mercadorias, dinheiro, capital, renda, juro, Estado etc. As aparências fetichizadas, felizmente, não são absolutas. Como Marx demonstra n’ *O Capital*, o segredo das mesmas pode ser deslindado e, deste modo, ações políticas eficazes podem ser empreendidas. Com efeito, os mecanismos de submetimento ideológico, tais como a adaptação, inevitabilidade, deferência e medo não funcionam o tempo todo, como é possível constatar na luta dos Sem-Terra, dos Zapatistas, dos Desempregados nas províncias argentinas etc.

Movimentos da sociedade civil: novos e tradicionais

Na óptica dominante, ao longo da década de 1990, os *novos* movimentos da sociedade civil se caracterizam pela incorporação da crença no fim da centralidade do trabalho na vida social. Esta perspectiva, é compartilhada, em um primeiro olhar, de forma paradoxal, pelos neoliberais e pelos críticos da sociedade do trabalho, como Claus Offe (1989) e Jürgen Habermas (1997), entre outros. Uma característica indelével destes movimentos, em decorrência da

ressignificação do conceito de sociedade civil, é que seu *locus* encontra-se desvinculado da dimensão econômico-social. São movimentos que, na concepção de um dos principais ideólogos da “terceira via”, Anthony Giddens (1997), estão mobilizados para a auto-ajuda e por temas como feminismo e ecologia, questões que, em síntese, contribuem para a flexibilidade local e global, abrindo espaços para o diálogo público a respeito dessas questões.

Assim, os *novos* movimentos sociais, em especial as Organizações Não Governamentais (ONGs), indicam novas identidades, valores e interesses capazes de articular a subjetividade como a etnia, o gênero, a opção sexual, a religião, a nacionalidade, o meio ambiente, entre outros. Visto a partir do ângulo do pensamento hegemônico, a resposta à indagação de Gorz: “Adeus ao proletariado?” é, indubitavelmente, positiva. Este pensamento institui uma forte dicotomia (passado *versus* futuro) entre, de uma parte, os movimentos sociais organizados relacionados com o trabalho e, de outra parte, os *novos movimentos sociais*. Os primeiros adotam categorias e conceitos totalizantes, buscam soluções sistêmicas que implicam ruptura com o modo de produção capitalista. Os últimos, ao contrário, são pragmáticos e *pouco* ideológicos. Os movimentos *realmente* novos buscam mudanças pontuais, *concretas*, nas políticas de governo (um processo denominado de focalização), não aspirando, *felizmente*, a mudanças capazes de levar a rupturas. Outro aspecto igualmente elogiável, ainda na ótica dominante, é que estes movimentos muitas vezes se colocam na condição de “parceiros” do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo, desta forma, para a *despolitização* das mesmas e, por conseguinte, para o desmantelamento do *ineficiente* Estado keynesiano. A sociedade, nesta concepção, é apenas um conjunto de grupos de interesse desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global; ao contrário, os valores unificadores são os mesmos da empresa capitalista: flexibilidade, competitividade etc.

A ressignificação de sociedade civil tem como desdobramento o estabelecimento de movimentos sociais de outro tipo. Com efeito, em seu sentido mais comum atualmente, esta noção apaga as diferenças de classe, as contradições, servindo para atenuar as tensões sociais e, por conseguinte, as lutas de classes. Não resta dúvida de que a nova direita tem sabido articular o potencial anti-Estatal que a resistência à intervenção burocrática do Estado tem historicamente criado. As campanhas em prol da privatização da telefonia no Brasil são um exemplo disso.

Na leitura dos críticos da sociedade do trabalho, a revolução tecnológica e a emergência da globalização abriram novas perspectivas para os movimentos sociais, pois colocaram em relevo outras formas de articulação da subjetividade, como as já mencionadas acima. O fim da centralidade do trabalho e da regulação fordista-keynesiana, formas que hipertrofiaram a intervenção estatal, estariam

abrindo novas perspectivas para os movimentos sociais. Em vez de mais intervenção do Estado, a meta seria a criação de *esferas públicas* não estatais, esferas de *autodeterminação* e de *autogestão* para os indivíduos e os cidadãos. Deste modo, o busfils da questão não seria estatal *versus* privado, mas entre o público e o privado. Possivelmente, isto explica o motivo pelo qual a luta contra as privatizações tenha sido encaminhada pelos *movimentos tradicionais*, como os descritos a seguir.

Após os primeiros anos do governo militar, aos poucos, o movimento sindical brasileiro ou, mais concretamente, frações deste movimento, se organizaram em novas bases, em torno dos eixos autonomia e democracia que viriam a caracterizar o movimento denominado de “novo sindicalismo” (uma noção imprecisa que oculta diferenças hoje melhor evidenciadas na principal central sindical da esquerda brasileira, a Central Única dos Trabalhadores, mas que sinalizou uma orientação contra o *sindicalismo de Estado*).

Na década de 1990, esta Central, apesar da posição “propositiva” da corrente majoritária, articulação sindical, opôs forte resistência às políticas neoliberais, assumindo a luta contra as reformas administrativa e da previdência. Esteve na liderança das lutas contra as privatizações, em especial contra a privatização da Vale do Rio Doce, da telefonia, do setor petroquímico e do sistema bancário estatal. É preciso registrar, entretanto, que as divisões no movimento sindical e, em especial, a conduta ambígua da direção majoritária, notadamente no período iniciado por Fernando Henrique Cardoso, repercutiram negativamente na mobilização, bastante modesta, incapaz de reverter o quadro.

Um exemplo da orientação propositiva que desmobilizou a central e contribuiu para o avanço das reformas neoliberais foi a decisão, de iniciativa da articulação sindical, de que a CUT não deveria se posicionar contra as reformas neoliberais apresentadas pelo Governo no Congresso, mas apresentar as suas propostas para as reformas. Esta decisão levou a CUT a negociar a reforma da previdência com o governo, fato amplamente festejado pela mídia, mas que não resultou em nenhum avanço para os trabalhadores; ao contrário, o Governo fez a “sua” reforma independentemente da CUT, reforma esta que prejudicou fortemente os trabalhadores informais (que constituem a maioria dos trabalhadores brasileiros), ampliou o tempo de contribuição, reduziu os benefícios, enfim, promoveu reforma desastrosa para o trabalho, desmoralizando a estratégia propositiva. A partir de 1997, a Central voltou, aos poucos, a uma orientação mais independente e crítica, certamente influenciada pelo crescimento de movimentos como a Marcha da Terra, pelas demissões dos metalúrgicos do ABC (região da Grande São Paulo, com forte concentração da indústria automobilística, hoje a principal base dos dirigentes propositivos) e, mais recentemente, pela greve nacional dos docentes das universidades federais, a maior greve do primeiro mandato de Cardoso, com vitória parcial dos professores

e pela Marcha dos Cem Mil (Brasília, 1999), uma iniciativa de diversos movimentos populares que logrou forte impacto na sociedade brasileira.

Não casualmente, a agenda desses movimentos, centrada na defesa dos direitos sociais, é denunciada pela grande imprensa e pelo governo como *corporativista*. De fato, pleno emprego, trabalho regulamentado, seguridade social e educação, enfim, as medidas inclusivas, são redefinidas como práticas que beneficiam a ineficiência e que tolhem a energia criadora dos indivíduos. Em poucas palavras, na América Latina, a agenda sindical seria *populista*, algo deletério, pois, à semelhança do período pré-golpes, o populismo poderia se desdobrar em políticas anti-neoliberais com amplo apoio popular, como ocorre atualmente na Venezuela, no governo Chaves. Este processo, na ótica dominante, pode contribuir para recolocar o socialismo na agenda política da região.

Como já salientado, com as reformas neoliberais e, em virtude de sua *boa* mentalidade, os centros de poder têm buscado uma aproximação com os *novos* movimentos sociais, tanto em nível internacional (o Banco Mundial inseriu as ONG's em sua dinâmica mundial de operações), como em nível nacional. São diversas as iniciativas governamentais neste sentido, somente para ficar restrito ao campo educacional: desde a alfabetização de jovens e adultos (Comunidade Solidária, no Brasil), passando pela “adoção” de escolas públicas pelo *terceiro setor*, até a formação profissional (aqui os parceiros privilegiados são os sindicatos, ONGs e o terceiro setor). O chamamento à participação da sociedade civil é, neste sentido, coerente com a redefinição do papel do Estado. No que concerne ao Bem Estar Social, o Estado deve ser encolhido em *benefício* da sociedade. No mesmo movimento de fragmentação das políticas sociais públicas temos o fortalecimento das ONG's e do chamado “terceiro setor”, anunciado como uma das alternativas para o desemprego estrutural dos setores produtivos, não importando se a ONG depende de recursos estatais ou de fundações e entidades que têm como fonte de recursos o fundo público, ou se o “terceiro setor” seja, conforme propõe Ricardo Antunes (1999: p. 112), “consequência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir trabalho *vivo* e ampliar trabalho *morto*” e uma “alternativa *limitadíssima* para repor as perdas de postos de trabalho”. Neste sentido, o termo sociedade civil encobre as diferenças radicais entre as organizações vinculadas aos movimentos populares e as vinculadas às classes dominantes, em especial por meio do financiamento de intelectuais *flexíveis* a partir de recursos de fundações internacionais vinculadas às grandes corporações (ver texto de Gohn discutido neste Seminário).

Autonomia, Descentralização e Esfera Pública

Esta seção parte do exame da autonomia. Inicialmente, propõe que esta noção não é estranha ao pensamento liberal e que a sua recente valorização é coerente com o neoliberalismo, pois faz parte do núcleo sólido desta formulação. As políticas de descentralização, conforme o ponto de vista aqui adotado, são um desdobramento prático da autonomia. O conceito de esfera pública, embora intimamente vinculado às duas noções indicadas, será vista em um item específico desta seção, em conexão com o conceito de *mundo da vida*, elaborado por Habermas e propagado pelos adeptos da *terceira via*.

A autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. A leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, da Unesco e da CEPAL, elaborados na última década, atesta o fato. Pode parecer inusitado, mas o exame das proposições de von Hayek no famoso Simpósio de Alpach “Além do Reduccionismo”, realizado em 1969, nos permite compreender que existe uma íntima relação entre o liberalismo e os temas da auto-organização e da autonomia. Com efeito, neste tipo de formulação, a ordem social espontânea e a possibilidade de auto-equilíbrio do mercado compõem o *núcleo sólido* do pensamento neoliberal. Toda interferência externa é vista como produtora de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente. A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado (Leher, 1999).

A descentralização é uma medida inscrita na lógica da autonomia. Em um primeiro momento, responsabilidades da União são repassadas para os estados e municípios, a pretexto de aproximar a gestão da verba da população usuária (Boito Jr., 1999: p. 82). Usualmente, o Executivo Federal se desobriga total ou parcialmente do custeio dessas políticas. Um exemplo contundente, no Brasil, é o estabelecimento do Fundo Nacional de Manutenção e Valorização do Magistério (Fundef) praticamente constituído por verbas municipais e estaduais. O passo seguinte, observado em países como o Chile, é a completa transferência do “serviço” para a “comunidade”. O poder de estabelecer as políticas mais relevantes está, cada vez mais, concentrado no Governo Federal, entretanto, este, por meio da descentralização, se desresponsabiliza de funções que eram direta ou indiretamente de sua alçada, como a educação básica, hoje vista como atribuição quase que exclusiva das unidades federativas (estados) e dos municípios - esferas enfraquecidas pela corrosão do pacto federativo, em virtude da concentração de receitas e do poder normativo na União. É importante frisar que a supremacia do poder Federal é coetânea com a descaracterização da Constituição Federal, a base do sistema federativo.

Em consonância com esta perspectiva, um conjunto de mudanças na forma de atuação do Estado na área educacional são perceptíveis, em linhas gerais estas novas orientações são denominadas de descentralização. Um traço bem delineado

nos anos 1990 é a redefinição do próprio espaço de atuação dos movimentos, redesenhado em escala reduzida, como, por exemplo os conselhos municipais de educação, geralmente com maioria governamental e com reduzido poder sobre as grandes orientações educacionais e sobre os conflitos redistributivos, e os conselhos de escolas, de âmbito ainda mais pontual. Mesmo as grandes orientações nacionais para o setor (currículos, avaliação etc) são configuradas por conselhos com composição, atribuições e critérios de nomeação estabelecidos pelo próprio governo. Com isso, aparentemente novos espaços de participação estariam sendo consolidados (o que para alguns seria indicativo do fortalecimento da esfera pública). O exemplo mais preocupante desta estratégia é o Conselho Nacional de Educação, atualmente a principal instância de sistematização das políticas educacionais neoliberais brasileiras.

Na política de descentralização, o pressuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil. A hegemonia do poder central na tomada de decisões é mantida. Em outras palavras, no sistema descentralizado, está pressuposto um “centro” de poder que deve estar protegido (Dallari, 1986). Assim, apesar de se desobrigar financeiramente do ensino básico, em particular em virtude da Emenda Constitucional nº 14 (e de sua regulamentação na Lei 9424/96), a União não abre mão do controle político-ideológico da educação nacional, por meio da avaliação (Exames Nacionais do Ensino Básico, Médio e Superior), do currículo (PCN) e da formação do professor (Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação). A hipertrofia do Estado Federal o leva a se imiscuir também nos assuntos internos das universidades, afrontando a autonomia constitucional destas instituições (uma autonomia distinta da preconizada pelos neoliberais, mais próxima à preconizada pelo ideário iluminista de Humbolt).

Deste modo, a propalada democratização do setor público por meio do envolvimento das ONGs e associações de ajuda mútua, tem criado antes uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares. Na interpretação de Boito Jr. (1999: p. 83): “a grande maioria das ONGs têm desempenhado em toda América Latina o papel de auxiliares na aplicação do neoliberalismo. Essas organizações mudaram de caráter. Na década de 1970, foram organizações que auxiliaram na luta contra as ditaduras militares no Cone Sul. Ao longo dos anos 80 (...) abandonaram a função de organizar ou subsidiar a luta operária e popular”. A brutal expansão de ONGs se deu por meio de “financiamento por entidades empresariais, políticas e religiosas dos países imperialistas. É uma espécie de retrocesso à filantropia do século XIX, que fora superada pelo Estado de bem-estar” (Ibid: p. 83-84).

Outro aspecto a enfatizar a propósito da descentralização e do correspondente envolvimento dos *novos* movimentos sociais é a política de

focalização. Permanecendo no campo da educação, é fácil demonstrar que políticas neoliberais têm como foco não a universalização do ensino público em todos os níveis, mas apenas a educação rudimentar, minimalista, definida como uma política capaz de “aliviar” a *pobreza para garantir adequada governabilidade*. No caso do Brasil, conforme assinala Gohn em texto deste Seminário, a reestruturação tem sido encaminhada por meio de uma “reengenharia” do setor, expressa, mais fortemente, na municipalização do ensino fundamental, na focalização na população de baixa renda e na desconcentração participativa (delegação de atribuições ao terceiro setor, por exemplo).

Um dos argumentos mais reiterados pelo Banco Mundial e pelos Governos neoliberais a favor da descentralização, da municipalização e da maior autonomia às escolas é que além de torná-las mais eficazes e eficientes, tais medidas permitem uma maior democratização do Estado devido à ampliação da participação da comunidade (escolar, nos termos de Gohn). Uma forma de efetivar esta participação é o estabelecimento de parcerias. No entanto, os parceiros preferenciais são as entidades chamadas de “terceiro setor”, ditas capazes de constituir uma “esfera pública não estatal”, configurando o que Habermas chamou de “mundo da vida”.

Os movimentos dos subalternos e, em especial, as suas formas de organização propriamente econômico-política, como os partidos e os sindicatos, são interditados. A não ser na condição de “parceiros” – aqui compreendidos os sindicatos dispostos a colaborar *madura e responsavelmente* com as reformas. Neste caso, os governos, mesmo os da direita, são acometidos por súbita generosidade. Logo são disponibilizadas verbas públicas para os sindicatos para que estes funcionem como uma entidade do *terceiro setor*. Uma parte bastante modesta das verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT (mas não negligenciável em termos absolutos, dado o montante do Fundo, algo em torno de US\$ 25 bilhões), tem sido prodigamente distribuída para os sindicatos para que estes ofereçam cursos de formação profissional que, a despeito de experiências isoladas extraordinárias, têm: a) rompido a unidade da luta em favor da escola unitária; b) descaracterizado o uso das verbas deste Fundo, originalmente previsto para o custeio do salário-desemprego e atualmente alvo de recorrentes denúncias de corrupção; c) reduzido o potencial de contestação dos sindicatos; e d) contribuído para a crença de que o desemprego decorre da falta de qualificação dos trabalhadores. Também aqui o argumento legitimador é a constituição da esfera pública não estatal capaz de configurar o *mundo da vida*.

Mundo da vida, Sistema e Esfera Pública

Em sua teoria da modernidade, Habermas adota como categorias básicas o *mundo da vida* e o *sistema*. Esta teoria desvincula o mundo sistêmico (organização econômica e política da sociedade, esferas que têm como meios de

controle o trabalho, o dinheiro e o poder) e o “mundo da vida” (*Lebenswelt*). Nesta última esfera, comunicacional, intersubjetiva, “a política, esvaziada pelos tecnocratas e rotinizada pelos aparelhos, voltaria às ruas, transformando-se em coisa de todos” (Freitag, 1990: p. 151). As relações econômicas, orientadas pela *razão instrumental*, “funcionariam sob o controle da maioria com bases num consenso comunicativamente estabelecido e a qualquer momento negociável” (Ibid, p. 151). A possibilidade de negação do pensamento dominante estaria assegurada por meio de “procedimentos sociais de busca da verdade e da fixação de normas, seria institucionalizada como instância de problematização permanente”. Nesta esfera, a linguagem assume papel de destaque, pois “seriam ativados os potenciais de racionalidade comunicativa na linguagem e na interação, para que cada indivíduo pudesse participar, cognitiva e praticamente, desse grande processo de recuperação e descolonização do mundo vivido” (Ibid, p. 152). Prosseguindo com a caracterização, o *mundo da vida* “é o lugar transcendental onde o que fala e o que ouve se encontram, onde eles podem reciprocamente colocar a pretensão de que suas declarações se adequam ao mundo (...) e onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo” (Antunes, 1999: p. 147).

Em inspirado ensaio, Ricardo Antunes (1999: p. 129) chama a atenção para os pressupostos da formulação habermasiana que o leva a disjunção binária entre o “sistema” e “mundo da vida”. Um dos pilares da argumentação do pensador alemão é a desvinculação entre trabalho imaterial (visto por Habermas como dimensão da esfera comunicacional, dissociada da esfera instrumental do sistema) e material. Antunes discorda deste ponto de vista, pois, mesmo quando mais centrado na esfera da circulação, o trabalho imaterial interage com o mundo produtivo do trabalho material e encontra-se aprisionado pelo sistema de metabolismo social do capital. Em suma, o mundo da vida e o sistema não são subsistemas que possam ser separados entre si, mas são partes integrantes e constitutivas da totalidade social que Habermas, sistêmica, binária e dualisticamente secciona” (Antunes, 1999: p. 158). Prosseguindo com sua análise, Antunes (op.cit.: p. 155) observa que a “disjunção operada entre esses níveis, que se efetivou com a complexificação das formas sociais, levou o autor (Habermas) a concluir que a utopia da idéia baseada no trabalho perdeu seu poder persuasivo (...). Perdeu seu ponto de referência na realidade”.

As implicações políticas destas proposições são de enorme monta. Para Antunes (op.cit. p. 155), Habermas acredita que “as condições capazes de possibilitar uma vida emancipada não emergem diretamente de uma revolucionarização das condições de trabalho’, isto é, da transformação do trabalho alienado em uma atividade autodirigida” (Habermas, 1989: pp. 53-54, *Apud*, Antunes, 1999). A consequência, prossegue Antunes (*Ibid*), é que, em Habermas, a centralidade transferiu-se da esfera do trabalho para a esfera da ação comunicativa, onde se encontra o novo núcleo da utopia.

A noção de democracia como um campo de discurso (esfera da ação comunicativa) em vez de uma arena de interesses em geral, também é defendida por Giddens (1997). Conforme Perry Anderson (1997: p. 62), esta perspectiva está “identificada com a obra de Habermas, onde ela assume uma forma mais sistemática. Ela germina em seu estudo da nova esfera pública dos principais Estados Europeus no século XVIII, composta dos periódicos, clubes, cafés e bibliotecas circulantes de uma cultura civil emergente, no invólucro de uma sociedade ainda aristocrática”. Estas novas formas de socialização, constituíram-se na “semente do diálogo desinteressado sobre assuntos de preocupação comum, que Habermas posteriormente desenvolveu em uma teoria mais geral da razão comunicativa - em oposição à ‘instrumental’ ou estratégica - modelada no diálogo” (Ibid).

Entretanto, conforme salientam Anderson (1997), Antunes (1999) e Sábato (1999), a transposição deste conceito para a realidade prática da sociedade de classes requer cuidados. A “situação ideal de discurso”, em que argumentos podem ser trocados em perfeita igualdade e boa vontade, os menos convincentes rendendo-se aos mais persuasivos, somente poderia ocorrer porque o diálogo se desenvolvia no interior de um grupo mais ou menos uniforme - e necessariamente restrito - e porque ele não avançava na política. O “*Ancien Régime*, na França, Alemanha ou alhures, não cedeu à força do melhor argumento: ele caiu sob os duros golpes do conflito social” (Anderson, 1997: p. 62). Em termos de Marx: “era a ‘artilharia das mercadorias’ que convenceria o mundo da verdade do capital” (Anderson, 1997: p. 62). Em suma, a política permanece eminentemente estratégica: não uma troca de opiniões, mas uma disputa pelo poder (Ibid, p. 63).

Embora sem poder empreender uma análise mais completa da importância do conceito de esfera pública na obra de Habermas, é necessário aprofundá-lo em certos aspectos, vinculando-o aos conceitos de sistema e mundo da vida. O exame da argumentação de Habermas elaborado a partir de “*Direito e Democracia: entre factividade e validade*” (1997/1992), especialmente do capítulo VIII (O papel da sociedade civil e da esfera pública).

Os conceitos estruturadores *mundo da vida* e *sistema* fundamentam a análise de Habermas a propósito da esfera pública. A esfera pública, conforme Habermas (1997: p. 91):

é um sistema de alarme dotado de sensores não especializados, porém, sensíveis no âmbito de toda a sociedade. Na perspectiva de uma teoria da democracia, a esfera pública tem que reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a percebê-los e a identificá-los, devendo, além disso, tematizá-los, problematizá-los e dramatizá-los de modo convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos e elaborados no contexto parlamentar.

Um pouco adiante, Habermas (op.cit.: p. 92) especifica:

a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos. Do mesmo modo que o mundo da vida tomado globalmente, a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a *compreensibilidade geral* da prática comunicativa cotidiana.

Um aspecto crucial, tendo em vista suas implicações políticas, diz respeito ao modo de interação desta esfera com os problemas políticos concretos. Diz Habermas:

A esfera pública não se especializa (...), por isso, quando abrange questões politicamente relevantes, ela deixa ao cargo do sistema político a elaboração especializada. A esfera pública constitui principalmente uma *estrutura comunicacional* do agir orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o *espaço social* gerado no agir comunicativo, não com as *funções* nem com os *conteúdos* da *comunicação* cotidiana (Habermas, op.cit.: p. 92).

Não sendo uma instituição, como designar esses “encontros” comunicativos? Habermas (*Ibid*: p. 93) propõe “metáforas arquitetônicas” como “foros”, “palcos”, “arenas” etc. Estes espaços, é importante frisar, não são deliberativos. As decisões continuam reservadas a instituições que tomam resoluções (*Ibid*: p. 94). Na esfera pública, “as manifestações são escolhidas de acordo com temas e tomadas de posição pró ou contra; as informações e argumentos são elaborados na forma de opiniões focalizadas. Tais opiniões enfeixadas são transformadas em opinião pública através do modo como surgem e através do amplo assentimento de que gozam” (*Ibid*: p. 94). O pressuposto que as “instituições que tomam as decisões” estão mais dispostas a escutar a “opinião pública” do que os grupos de pressão do capital é, no Brasil, uma aposta arriscada. A troca de votos por benesses governamentais, o pertencimento de parlamentares a seitas religiosas particularistas, a vinculação de membros do parlamento com o crime organizado e a compra e venda de votos, não recomendam o jogo.

Também aqui a crítica de Antunes (1999) à disjunção entre mundo da vida e sistema é pertinente. Em uma sociedade em que a exclusão assume feição estrutural, a desconexão entre o mundo do trabalho e a participação do sujeito social na esfera pública torna-se demasiadamente artificial e implausível. A própria existência de “uma” esfera pública deve ser problematizada. A brutal concentração dos meios de comunicação, a escolarização e o desenvolvimento desiguais que fazem com que tempos históricos desiguais estejam em permanente tensão, configuram uma situação em que dificilmente a esfera pública no sentido

habermasiano pode vicejar. Em um quadro em que a razão instrumental está presente em todas as esferas da vida, não há como ignorar o peso das ideologias dominantes na criação de disposições, valores e formas de ver e sentir o mundo.

A existência de uma esfera pública, onde todos podem falar e ser ouvidos, não demanda apenas o domínio de uma linguagem natural. Requer muito mais do que isto, conforme o próprio Habermas parece reconhecer em “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” (1990). Neste trabalho, a constituição do *Eu* competente, descentrado, é visto como um processo em que as condições de socialização fazem diferença. A escolarização e a participação em espaços capazes de promover a competência linguística e a descentração estão estritamente relacionados às condições de classe social. Ou será que, em um país como o Brasil, estes direitos não estão, em absoluto, relacionados ao lugar que cada grupo ocupa no mundo do trabalho? O que dizer das mais de 600 mil crianças entre cinco e nove anos de idade, 3,9 milhões de crianças e adolescentes entre dez e catorze anos e cinco milhões de adolescentes entre quinze e dezessete anos que estão submetidos à violência do trabalho embrutecedor, totalizando 9,5 milhões de crianças e adolescentes trabalhando (dados de 1993 compilados por Boito Jr., 1999)? O que dizer do crescimento das diversas formas de trabalho compulsório?

Tampouco as soluções dos conflitos distributivos da riqueza social serão resultantes de confrontações discursivas, baseadas no melhor argumento, isentas de confrontos sociais concretos. A rigor, face à exclusão social, os miseráveis sequer são escutados enquanto sujeitos, a não ser quando organizados em *instituições políticas* como, por exemplo, os camponeses despossuídos do Movimento dos Sem-Terra. Os assassinatos de lideranças camponesas, de moradores dos bairros periféricos e de dirigentes sindicais atestam o quão longe estamos da “democracia discursiva”.

Hilda Sabato (1999), assevera, por sua vez, que a constituição de “uma” esfera pública na América Latina não encontra rigoroso suporte histórico. Não apenas em termos temporais, mas também em termos de escopo. De fato, o processo de edificação da esfera pública na Europa do século XVIII, descrito por Habermas, somente pode ser encontrado - de forma parcial e fragmentária - na segunda metade do século XIX. Além disso, esta não conheceu a mesma difusão da europeia, pelo menos na maior parte da região, permanecendo restrita às camadas mais privilegiadas da população. Finalmente, a esfera pública, em seus primórdios, esteve significativamente afastada da esfera política, pois esteve praticamente restrita a periódicos literários, cafés e espaços similares.

Contradição em Movimento: Movimentos Sociais em Defesa do Ensino Público

Por meio do entrelaçamento das críticas aos pressupostos que tentam legitimar a emergência de *novos* movimentos sociais, desvinculados do mundo do trabalho, este estudo tem a expectativa de ter contribuído para conferir atualidade aos movimentos que, operando as contradições de classes, buscam transformações no mundo do trabalho para a *emancipação* da sociedade futura. Com este propósito, estes movimentos, institucionalizados ou não, plantam hoje, por meio da luta em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, as sementes da educação tecnológica, para utilizar a bela síntese de Marx a respeito da educação do futuro. São grupos de mulheres do Movimento de Educação da Zona Leste de São Paulo, Associações de Pais e Mestres, Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, Núcleos de Educação dos partidos de esquerda, que sabem, sentem, vivem, na carne, as contradições advindas da assimetria entre a riqueza socialmente produzida, por meio do trabalho, e as condições materiais e espirituais de vida. O drama da *pobreza* não é apenas decorrente dos baixos salários, mas da educação focalizada, minimalista, somente capaz de produzir aberturas para o futuro pelo compromisso ético-político de sujeitos nas salas-de-aula, nos movimentos religiosos, no âmbito familiar, etc. Estes movimentos, alguns deles desde os anos 1950, forjaram, na difícil luta coletiva contra governos muitas vezes truculentos, edificar um sistema público de ensino, ainda sequer universalizado, mas que já se encontra perigosamente ameaçado pelas políticas neoliberais.

Essas lutas, características da “classe-que-vive-do-trabalho”, conforme a feliz argumentação de Antunes (1999), estão sendo paulatinamente apagadas. E, com isso, os seus sujeitos estão sendo submetidos ao silêncio e ao esquecimento. Em seu lugar, o pensamento dominante anuncia como seus *parceiros* os “novos” movimentos sociais, caracterizados como “terceiro setor” ou ONG, vistos como expressão da vivacidade da sociedade civil – liberta de um passado de confrontação de corte classista. De acordo com as ideologias dominantes, configuram, discursivamente, esferas públicas em que os conflitos podem ser solucionados com base no melhor argumento. O vetor discursivo é o entendimento.

Arcaicos e modernos, entretanto, invertem os papéis. Os movimentos sociais tradicionais, capazes de empreender uma luta do alcance dos Congressos Nacionais de Educação (CONED), hoje o principal espaço público de discussão e defesa da educação pública, são rotulados de arcaicos, mesmo propondo uma agenda educacional radicalmente moderna, republicana, laica. Inversamente, os novos movimentos, qualificados como modernos, defendem uma agenda educacional arcaica, que vincula a educação a interesses particularistas, submete a escola ao pensamento único, reinventam formas anacrônicas de filantropia, corroem as bases do que seria a esfera pública tão exaltada.

A crítica ao suposto caráter corporativista dos sindicatos, elaborada por parte de setores da esquerda próximos a *terceira via* é, de certo modo, surpreendente. Não apenas os sindicatos estão entre as principais entidades responsáveis pela existência de um sistema público de ensino na América Latina, como têm sido uma referência para a preservação de princípios educativos republicanos em sociedades tensionadas por tempos históricos onde a ruína da escola pública moderna é uma das possibilidades. O questionamento da ênfase na pauta econômica, por parte dos sindicatos, contém inequívocas marcas *economicistas*. Gramsci (1980) nos mostra a dialética entre as pautas econômico-corporativa, econômico-política e ético-política. Indubitavelmente, a pauta econômica hoje se reveste de um caráter político de fundo, pois atinge o âmago das políticas neoliberais, prisioneiras (e artífices) da voluptuosidade do capital financeiro. A reivindicação da responsabilidade do Estado com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público é, neste contexto, uma insígnia radical e fecunda. Os desdobramentos dilacerantes do desenvolvimento desigual do capitalismo não podem ser esquecidos. A pauperização dos docentes e o processo de objetivação/ fetichização que o capital impõe ao trabalho pedagógico estão inscritas em uma reestruturação que prevê a perenização da condição cultural dependente, expressão simbólica da condição capitalista dependente investigada por Florestan Fernandes. Em termos mais genéricos, os movimentos sociais anti-capitalistas, entre os quais se encontram muitos sindicatos, estão em confronto com esta política.

As virtualidades dos movimentos sindical e popular, entretanto, não podem servir de lente para ocultar a crise em que vivem estes movimentos. Inegavelmente, os movimentos sociais empenhados em construir a hegemonia dos subalternos estão em crise, há redução do número de sindicalizados em importantes categorias (embora não no setor educacional), a participação nas ações políticas conhece revezes, alternando momentos de forte mobilização e desmobilização; afinal, o capital promove a sua vingança em relação às conquistas do trabalho. Evidentemente, existem motivos de ordem propriamente político-sindical, algumas delas apontadas na seção anterior. Por isso, práticas têm de ser repensadas. A democratização radical das entidades ainda é um processo incerto. A “assimilação passiva à ordem” infelizmente requer a verticalização da estrutura sindical, ampliando o hiato entre o núcleo dirigente e a base, afastando a última da direção. As políticas “propositivas” precisam ser mais amplamente discutidas pelas entidades de base e não podem comprometer a autonomia sindical. A ampliação do conceito de classe trabalhadora como “classe-que-vive-do-trabalho” tem que ter consequências para a organização das entidades, como a inclusão dos excluídos (desempregados, trabalhadores precarizados etc) e dos setores ditos minoritários (mulheres, índios, negros, homossexuais etc). Igualmente, é preciso ousar no estabelecimento de eixos de luta que questionem o âmago do capitalismo e anunciem, *in nuce*, a economia

política do socialismo, como a transformação da natureza em mercadoria, a objetivação da educação, da ciência e da tecnologia, a fetichização das relações de produção e das forças produtivas etc. O presidente da CUT, em sua exposição neste Seminário, indicou mudanças positivas a este respeito, embora ainda débeis, como uma maior preocupação com a qualidade de vida, com o meio ambiente, com a participação das mulheres e com as etnias historicamente discriminadas. Estas breves indicações atestam o vigor ético-político de entidades que historicamente foram (e ainda são) pilares da modernidade. Foi nos sindicatos que as mulheres e os homens que vivem do trabalho construíram - a suor e sangue - os valores ético-políticos que estão no cerne da modernidade.

Após a expansão de uma série de movimentos multiculturalistas (muitos deslizarão para o racismo e exercitam a intolerância) e, sobretudo, do crescimento sem precedentes do terceiro setor, cabe indagar: onde um trabalhador comum pode se reunir com os seus companheiros, falar e ser escutado, com o objetivo de politizar o espaço público? É forçoso reconhecer que, na maior parte dos países, ainda hoje, os sindicatos e movimentos populares como o MST no Brasil e os Zapatistas no México, são uns dos poucos espaços públicos em que é possível reivindicar as transformações necessárias à vida e organizar a luta em favor de valores ético-políticos universais, livres da fetichização e da objetivação da vida.

Bibliografia

- Alliez, Eric (1991) *Tempos capitais- relatos da conquista do tempo* (São Paulo: Siciliano).
- Althusser, Louis (1968) *Lire le Capita* (Paris: Libraire François Maspero) 2 Vols.
- Amin, Samir (1996) *Les défis de la mondialisation* (Paris: L'Harmattan).
- Anderson, Perry (1988) "Dictadura y democracia en América Latina", em *Fichas Tematicas de Cuadernos del Sur* (Buenos Aires: Editorial Tierra del Fuego).
- Anderson, Perry (1997) *Poder, política e o iluminismo*, em Miliband, David (org.) *Reinventando a esquerda* (São Paulo: Unesp).
- Antunes, Ricardo (1999) *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (São Paulo: Boitempo).
- Boito Jr., Armando (1999) *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil* (São Paulo: Xamã).
- Brenner, Robert (1999) "A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão", em *Outubro* (São Paulo: IES) Nº 3.
- Buci-Glucksmann, Christinne (1990) *Gramsci e o Estado* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Cardoso, Fernando Henrique (1975) *Autoritarismo e democracia* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Cardoso, Fernando Henrique (1996) "Consequências da globalização", em *Folha de São Paulo* (São Paulo) 28 Janeiro.
- Dallari, Dalmo de Abreu (1986) *O Estado federal* (São Paulo: Ática).
- Duménil, Gérard & Lévy, Dominique (1996) *La dynamique du capital- un siècle d'économie américaine* (Paris: PUF).
- Freitag, Barbara (1990) *A teoria crítica: ontem e hoje* (São Paulo: Brasiliense).
- Giddens, Anthony (1997) "Admirável mundo novo: o novo contexto da política", em Miliband, David (org.) *Reinventando a esquerda* (São Paulo: Unesp).
- Gramsci, Antonio (1980) *Maquiavel, a política e o estado moderno* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

- Hanson, Stephen E. (1997) *Time and revolution* (North Carolina: The Univ.of North Carolina Press / Chapel Hill & London).
- Habermas, Jürgen (1990) *Para a reconstrução do materialismo histórico* (São Paulo: Brasiliense).
- Habermas, Jürgen (1997) *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, volume II (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Hayek, Friedrich A (1998) “Os princípios de uma ordem social liberal”, em Crespigny, Anthony de & Cronin, Jeremy (eds.) *Ideologias políticas* (Brasília: Editora da UnB).
- Hengstenberg, Peter; Kohut, Karl & Maihold, Günther (editores) (1999) *Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad* (Caracas: Nueva Sociedad).
- Hirst, Paul & Thompson, Grahame (1998) *Globalização em questão* (Petrópolis: Vozes).
- Holloway, John (1994) “Marxismo, estado y capital: la crisis como expresión del poder del trabajo”, em *Fichas Tematicas de Cuadernos del Sur* (Buenos Aires: Editorial Tierra del Fuego).
- Lefebvre, J-P. (1985) “Survaleur”, em Labica, George & Bensussan, G. *Dictionnaire critique du marxisme* (Paris: PUF).
- Leher, Roberto (1998) *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado (São Paulo: USP).
- Leher, Roberto (1999) “A universidade nos países periféricos e o projeto de autonomia do MEC”, em *Adunicamp Revista* (Campinas: São Paulo) Ano I, Nº 2.
- Limoeiro Cardoso, Miriam (1999) “Ideologia da globalização e (des)caminhos da Ciência Social”, em Gentili, Pablo (org.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Petrópolis: Vozes).
- Linhart, Robert (1976) *Lenine, les paysans, taylor* (Paris: Éditions du Seuil).
- Marx, Karl (1971) *Crítica ao programa de Gotha* (Porto: Portocalense Editora).
- Marx, Karl (1978) “Para a crítica da Economia Política – Prefácio 1859”, em *Os Pensadores* (São Paulo: Abril Cultural).
- Marx, Karl (1985) *Gründrisse 1857-1858* (México: Fondo de Cultura Económica).

Marx, Karl & Engels, Fredrick (1988) *Manifesto do partido comunista* (Petrópolis: Vozes).

Mattoso, Jorge (1999) *O Brasil desempregado* (São Paulo: Fundação Perseu Abramo).

Offe, Claus (1989) *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”. A crise* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro) Vol. I.

Sábato, Hilda (1999) “La esfera pública en Iberoamérica. Reflexiones sobre los usos de una categoría”, em Hengstenberg, Peter; Kohut, Karl & Maihold, Günther (editores) *Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad* (Caracas: Nueva Sociedad).

Capítulo VIII

Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas

◀ Susan Street*

*A la memoria del Profesor Javier Acuña, sindicalista democrático de
Michoacán y dirigente popular muy querido.
Muerto en circunstancias sospechosas y no aclaradas el 31 de diciembre
de 1999*

El pensamiento crítico tiene que enfrentar a las ideologías neoliberales y neoconservadoras que muestran un enorme potencial de mentir y convencer, de mistificar y desarticular, de enajenar y *zombizar*, de festejar el cinismo y alentar el conformismo. Pero el pensamiento crítico necesita además atender y entender todo lo que parezca un movimiento alternativo, todo lo que entre nosotros se manifieste como lucha contra el neoliberalismo, contra la desnacionalización, contra la privatización, contra la democracia electoral mutilada por la *modernidad salvaje* y el globalismo mafioso o elitista, que son lo mismo. El pensamiento crítico necesita plantear el problema de la alternativa con mucha más profundidad que en 1968.

Pablo González Casanova (“La próxima jornada,” Suplemento de *LA JORNADA* del 20 de septiembre de 1999, p. 19)

Introducción

“El problema de la alternativa” viene siendo el meollo del asunto para los maestros, que se inquietan por vincular su práctica docente y escolar a favor de la niñez con procesos de mejoría socioeconómica de las mayorías; para los activistas y luchadores sociales, que han buscado desde hace veinte años dirigir al

* Investigadora y profesora titular en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, A.C. (CIESAS) en la ciudad de Guadalajara, México. Recibió su doctorado en educación internacional del Graduate School of Education de la Universidad de Harvard.

magisterio en las luchas por la democracia sindical; y para los intelectuales, que hemos intentado teorizar los problemas de un movimiento magisterial disidente en el momento en que aspiramos a formar parte de un sujeto popular de transformación. Para estos tres tipos de agentes sociales que nos desenvolvemos en el campo educativo mexicano, “el problema de la alternativa” se sintetiza en el reconocimiento de la necesidad de crear la democracia. Para el pensamiento crítico, el asunto se complejiza al plantear y problematizar las condiciones estructurantes del trabajo docente y al revelar e interrogar las subjetividades múltiples de estos tres agentes, quienes interactúan bajo dinámicas diferentes en luchas concretas, en zonas delimitadas de resistencia activa, en territorios sociales y culturales específicos.

En México, y tal como lo señala González Casanova, “el problema de la alternativa” tiene sentido solamente para los que han participado en las luchas por transformar el sistema político autoritario en uno democrático. En el sector educativo este problema es relevante sobre todo para los grupos que se han transformado en actores políticos al pugnar por crear espacios democráticos donde éstos son el producto de la elección de representantes sindicales, de decisiones tomadas en asambleas, de la conversión de masas magisteriales en bases “formadoras del consenso” de la mayoría. En el magisterio mexicano, el problema de la alternativa ha sido encauzado por maestros que rechazan ser excluidos de las decisiones sobre la vida sindical, que niegan los patrones corporativistas que los formaron en una cultura política patrimonialista y que se pronuncian por una “ética de responsabilidad solidaria” como base de una identidad colectiva gremial.

Estos tres ámbitos vinculados al problema de la alternativa, en otras palabras, apuntan a “los procesos de democratización desde abajo” como los procesos históricos a través de los cuales -en ámbitos escolares y sindicales locales- se han ido destruyendo prácticas autoritarias, convirtiéndolas en democráticas. Es en estos procesos donde se ha ido constituyendo un sujeto democrático; donde se ha ido gestando, en los hechos y hasta ahora, “la alternativa” (Street, 1997). Para pensar críticamente el trabajo docente como campo problemático -tal el objetivo que me planteo aquí- precisamos situarnos en el interior de este proceso histórico de democratización que los maestros han encauzado desde la institucionalidad fundamentalmente sindical, desde luchas por la democratización del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Precisamos abordar críticamente al sujeto democrático formado por los maestros disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Pero antes de hacerlo, conviene explicitar los supuestos teórico-metodológicos que sustentan esta orientación.

La voz de la analista: investigar desde el sujeto (a favor de los actores subalternos en función de un proyecto histórico). El posicionamiento de la investigadora.

De entrada, es importante aclarar la naturaleza de las investigaciones con las cuales he interpretado a este sujeto democrático. Desde hace veinte años he asumido una perspectiva a favor del desarrollo de las clases subordinadas, que ha ido tomando formas distintas según he ido construyendo vínculos con grupos específicos de maestros (Street, 1999). La perspectiva que ahora llamo “investigar desde el sujeto” comenzó como una búsqueda hermenéutica por identificar “las formas de pensar la democracia” de los maestros democráticos chiapanecos. Asumí un rol de intermediario entre los “académicos integrados” y los “excluidos”, las bases magisteriales *oprimidas, sin voz ni voto*¹. Desarrollé interpretaciones de la creatividad cultural del movimiento chiapaneco como gestor de nuevas voces e identidades sociales. Por varios años convertí mis estudios de la propuesta ética de los profesores democráticos chiapanecos en escritos de divulgación que estuvieran al alcance de los maestros organizándose para derrumbar al *cacique* de ese entonces, y *líder vitalicio* del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios. Asimismo, recurría al saber disciplinario de la antropología (Rosaldo, 1992; Guillermo Bonfil, 1989; Jorge Alonso, 1995) y de la teología de la liberación (Enrique Dussel, 1994) articulado a un marco teórico más general basado en el materialismo dialéctico (Gramsci, 1978). Produje artículos académicos que representaron mi versión de la memoria histórica del movimiento chiapaneco (Street, 1994; 1996; 1998b). Este registro sociológico pretendió legitimar acciones clasificadas por los grupos hegemónicos del sistema político como *ilegales* e *ilegítimas*, a la vez que buscó abrir la investigación educativa a los temas del poder y de la democracia: dos problemas, si no vetados a la academia educativa desde hace mucho tiempo, sí tratados con sumo cuidado.

Más tarde abandoné esta “etnografía representativa” porque sentía que no escapaba de algunas de las trampas de una situación objetiva del investigador del Occidente frente al Otro (nativo, colonizado, etc.) que hoy en día si disuelven desde el post-estructuralismo y el feminismo (Gitlin, 1994; Harding, 1998). Ahora estoy acercándome a una “etnografía dialógica” (Tedlock y Mannheim, 1995) que me está permitiendo analizar las determinaciones culturales, sociales y políticas de diversos discursos elaborados por los maestros, los activistas y los científicos sociales al interactuar en el campo educativo. Con este enfoque me interesa abordar los procesos de construcción de la democracia popular o radical, y con ello comprender los nudos problemáticos que viven los maestros al construir el *poder de base* desde el sindicalismo docente.

Algunos cuestiones teóricas relevantes.

Conviene introducir rápidamente la tríada conceptual con la que he pensado los problemas del magisterio democrático mexicano. Isabel Rauber (1995: p. 60) ha articulado teóricamente los conceptos de sujeto, proyecto y democracia de una manera muy sugerente.

El concepto *sujeto* hace referencia a lo fundamental, a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: se refiere a los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio; y esto será así en la medida en que sean ellos quienes asuman la transformación como una necesidad y un proceso propio, es decir, en la medida en que se decidan a participar en él. Y esto significa participar en la definición del rumbo y el alcance de esas transformaciones y también de las vías y caminos de acercamiento a los objetivos, en la medida en que vayan construyendo las soluciones, vayan construyendo y acumulando poder a la vez que construyen el proyecto y se autoconstituyen como sujetos.

Sujeto, proyecto y democracia son inseparables a la hora de estudiar los procesos históricos de democratización. No es posible pensar la democracia sin sujeto que luche por ella, y sin que este sujeto sea una manifestación material de determinado ejercicio del poder². Se trata de un poder que no se basa en una diferenciación interna entre los sujetos gracias a la fuerza coercitiva o manipulativa. Más bien, se atiende a un poder creado en el proceso de acuerdo y acción intersubjetivos al calor de la afirmación de ciertos valores, como la mutua responsabilidad, el diálogo y el ejercicio de la autodeterminación individual y colectiva (Ceballos, 1990: p. 114). Descubrí esta apreciación de la democracia como “toma de la palabra” al estudiar la democracia directa (como procedimientos y también como las condiciones de participación para ejercer la argumentación deliberativa) de los maestros chiapanecos de la Sección VII del SNTE durante los años ochenta.

Sin un sujeto que manifieste este proyecto a su interior, es decir, que crea los fundamentos de nuevas relaciones sociales más equitativas -menos marcadas por la dominación y la subordinación- no sería posible crear un nuevo orden democrático³. Asimismo, sin sujetos democráticos contruidos al ejercerse el poder popular desde abajo no puede haber subjetividades democráticas, ni puede haber personas y colectividades socializadas en el proceso de democratización que se hayan transformado a raíz de su participación. El siguiente testimonio de un maestro de base chiapaneco, al explicar en 1992 el impacto del movimiento magisterial en su persona, torna concreta esta afirmación teórica:

El movimiento me ha enseñado mucho: me ha creado firmeza en mis ideas, y me ha ayudado a organizar mejor mi forma de trabajar, a ser respetuoso con los demás, con mis directores y supervisores. Me ha enseñado el respeto a todos. Por-

que el movimiento fue una cosa humilde, sumamente humilde y hemos sufrido hambre, sed, pero tenemos buena voluntad. Sabemos que el gobierno no piensa en nuestros hijos; nosotros sí lo hacemos, me ha enseñado a tomar en consideración todos los aspectos de la realidad.

Un sujeto democrático expresa una nueva identidad social, profundamente impregnada por una intencionalidad democrática, que sólo es posible realizar en la reelaboración colectiva de los acuerdos de fondo culturales que marcan la pertenencia de los individuos a los grupos colectivos. El “ser sujeto democrático” es producto de una apropiación colectiva de una eticidad particular, que resulta porque los individuos reformulan los valores y los consensos básicos, negando anteriores identidades y afirmándose como los protagonistas en la realización de su humanidad, como seres dignos. En otras palabras, sólo se es sujeto democrático si se ubica en el proceso histórico de democratización (que tuvo su máxima expresión en la Constitución francesa de 1789), entendiendo esto como la extensión de los derechos humanos.

La extensión de los derechos humanos a todos los grupos y comunidades de excluidos implica generar procesos de conversión de masas inmovilizadas en las bases de organizaciones autónomas⁴. Este tránsito de la exclusión a la inclusión es determinado, en buena parte, por las mismas masas, quienes al luchar por nuevas condiciones de participación están modificando sus subjetividades, y por tanto la posibilidad de construir una relación diferente con los dirigentes, y, finalmente, con el sujeto mismo⁵. Así entiendo “la democratización desde la base”: los maestros chiapanecos movilizados crearon sus propias instancias organizativas desde las que cuestionaron los abusos de poder de *los charros* (los supervisores de zona). En esas protestas surgieron las propuestas, las acciones y una nueva moralidad pública para constituir un *poder de base* como autogobierno desde y para el sindicato⁶ (Street, 1992a).

Recuperar la trayectoria histórica de la democracia como el gobierno del pueblo, dentro de un régimen político autoritario como el mexicano, significa relacionar esta forma de poder con un proyecto político de transformación global del modelo de acumulación social (Stepan, 1993). Es por eso que, en contraste con la democracia liberal que privilegia los derechos ciudadanos individuales, para la democracia popular la justicia social es el objetivo central de las luchas por construir nuevos poderes sociales desde abajo. Y la justicia, si hemos de escuchar a los de abajo, viene siendo un asunto de respeto al otro, de respetar la dignidad del otro, del otro que es uno mismo. Jorge Alonso (1995: p. 77) lo expresó de la siguiente manera:

La democracia organiza en contra del Estado movilizador, en contra de poderes autoritarios (...). Fundamentalmente es un reconocimiento del otro, a convivir con las diferencias (...) conlleva ese impulso de la lucha en contra de las lógicas de dominación de cualquier especie. Así, crea un espacio de protección de dere-

chos que se defienden de todo poder. En este sentido, la democracia es esencialmente una dinámica de liberación, que combate todo tipo de exclusión y se convierte en un espacio privilegiado de convergencias. Por esto mismo, la suerte de la democracia se resuelve fundamentalmente desde la base de la misma sociedad.

Me apoyo en el concepto de democracia radical concebida como una forma política en la que el pueblo tiene el poder. “La democracia significa que el pueblo gobierna. Para eso, el pueblo tiene que organizarse en una entidad (instancia, forma) con la cual es posible tener y ejercer el poder” (Lummis, 1996: p. 21). Al asumir esta definición de democracia, reivindicativa tanto del *demos* (el pueblo) como del *kratía* (el poder) de entrada, nos alejamos de las acepciones liberales del concepto que, en su desarrollo histórico, han sido promovidas precisamente para negar el origen del término como forma política fundamentalmente igualitaria de autogobierno hecho modo de vida (Meiksins, 1996; Tejeda, 1996). Por ello es que se lucha por la democracia porque no existe; la democracia es un proyecto histórico por el que se lucha a diario.

El posicionamiento adoptado para pensar el trabajo docente: su posibilidad y sus consecuencias para el análisis

Mi punto de partida significa dejar de abordar la cuestión del trabajo docente desde la política gubernamental oficial. De entrada rechazo las pretensiones del régimen político de negar su pasado y presente autoritario y de afirmar su carácter democrático. Explícitamente renuncio a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado, como un ámbito supuestamente “neutro” susceptible a reestructurarse al gusto de los planificadores. Estos muchas veces dejan recaer en el maestro (abstraído de todo contexto social y cultural) todo el peso de las reformas propuestas, como si fuera cuestión voluntaria, y sin problematizarlos como productos históricos del mismo sistema educativo que pretenden modificar.

En lugar de presuponer el trabajo docente como un ámbito determinado por dispositivos normativos del Estado, la propuesta es que éstos, que obviamente sí existen, se incorporen al análisis tal como aparecen al actor subalterno. Al situar a este actor en su actividad pretendidamente democratizadora, es posible objetivar la política modernizadora en dos sentidos básicos. Por un lado, dicha política aparece como un conjunto de principios destructivos de los sistemas formativos del magisterio, situación que ha implicado para los maestros organizarse para defender colectividades históricamente heredadas. Y por otro lado, la modernización promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se constituye en un contexto generalmente adverso a la afirmación de un poder de base sindical democrático.

Ahora se dice que se requiere abrir este poder de base magisterial hacia convergencias más amplias en función de un proyecto popular. Esto se da ante la evidente incapacidad del

Estado capitalista de atender directamente las necesidades sociales de las masas empobrecidas, y ante su resistencia a reconocer a los actores sociopolíticos que denuncian esta situación (i.e., la CNTE, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN, el Consejo General de Huelga (CGH) de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM).

En otras palabras, busco aproximarme desde este posicionamiento a la cuestión de los efectos de la globalización en el trabajo docente. Abordo esta dinámica de reestructuración productiva a través del discurso democrático desarrollado básicamente por los maestros que se plantean objetivar las reacciones de los profesores a la política educativa, y que lo hacen preguntando por los nuevos elementos de resistencia que están marcando el trabajo docente. Afortunadamente, esta tarea es hoy una posibilidad real por los desarrollos recientes en ciertos agrupamientos del movimiento magisterial, en particular por las experiencias del “Movimiento de Bases Magisteriales” de la Sección XVIII del SNTE en el Estado de Michoacán.

En la Sección XVIII democrática, desde 1994 los sindicalistas vienen formándose dentro de lo que llaman un “Proyecto Político Sindical”. Los activistas michoacanos vienen hace varios años discutiendo cómo superar *el arraigado gremialismo* de los maestros para poder reorientar el quehacer sindical hacia la pelea por las condiciones de vida digna, desde el campo popular en general⁷. Los activistas de la XVIII y representantes sindicales de otras regiones que simpatizan con esta idea están repensando la democratización como una lucha por el campo del trabajo, entendido como un conjunto de socialidades solidarias de todos los productores de vida natural y social. Como lucha por cambiar el modelo de acumulación, se parte de la afirmación del trabajador como productor-ciudadano, participante de un proyecto que intenta someter las decisiones económicas a las decisiones políticas de organización comunitaria, barrial, territorial⁸.

A su vez, la experiencia de la Sección XVIII del SNTE desde 1994 se debe a que algunos cuadros y dirigentes de la CNTE, la agrupación de la disidencia dentro del SNTE⁹, es consciente del agotamiento del sindicalismo autodenominado democrático como sujeto creador de la democracia, e inclusive del sindicalismo como proyecto histórico de regulación de las relaciones laborales. Es en estos momentos de éxito neoliberal para subvertir el poder sindical (no solamente en el campo educativo) cuando se perfila para el sujeto democrático como una doble necesidad. Se requiere encarar la reestructuración productiva globalizadora hecha realidad vivida en las escuelas, y a su vez resulta prioritario profundizar procesos de resignificación pedagógica que reflejen un trabajo docente intensificado y precarizado. Hay en esto un reconocimiento de los *logros del gobierno* y

de los *fracasos propios*; algunos maestros democráticos hablan de un renovado dominio gubernamental basado en la paulatina implantación de un régimen de “autonomía regulada”¹⁰ para la gestión escolar.

No obstante, no quiero dejar de lado que es en este momento histórico, también, cuando se desenmascara el carácter exclusionista inherente al capitalismo. Hay quienes niegan ser víctimas de la más reciente ronda o ciclo de expulsiones, dando lugar al surgimiento de nuevos actores políticos. En México, me refiero al EZLN y a sus bases sociales, los campesinos indígenas de Chiapas, cuya reivindicación de la dignidad humana ha conmovido a muchos y cuyos impactos múltiples en la Izquierda mexicana han motivado una especie de cuestionamiento paradigmático, afectando viejas categorías y estrategias de lucha. Desde el primero de enero de 1994, los zapatistas han inspirado a muchos a repensar “la alternativa” (Holloway, 1996).

En este sentido, y desde este sitio donde me encuentro, debo admitir que tiene poco sentido recurrir a los sindicalistas democráticos que siguen privilegiando la estructura sindical como un ámbito a conquistar, como un botín o coto de poder para los suyos. Tampoco sirve para mi propósito analizar las (escasas o nulas) propuestas que emanan del sindicalismo oficial, es decir, del antaño poderoso Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. Desde 1992, los seguidores de la profesora Elba Esther Gordillo en la cúpula del sindicato nacional no cuentan con condiciones para revivir el viejo papel del SNTE de *veto institucionalizado* a las políticas tecnocráticas del gobierno (Street, 1992). Tampoco tienen condiciones para seguir haciendo efectivas las iniciativas modernizantes del discurso educativo del SNTE llevadas a cabo por Gordillo en su paso por la Secretaría General del SNTE¹¹. Más bien, el SNTE ha pasado de ser el protagonista anti-modernizante principal -en pugna permanente con el grupo tecnocrático, con fines de controlar la burocracia estatal y detener la descentralización educativa- a jugar un papel de cogobierno, junto (aunque subordinado) a sus viejos adversarios, complacidos los dos grupos al implantar las políticas de ajuste adoptadas por los gobiernos en turno desde 1982 (Valdés y Peláez, 1998; Tello, 1998).

En síntesis, tanto *los institucionales* del SNTE como muchos *democráticos* de la CNTE siguen muy activos en la lucha política por controlar el sindicato nacional, peleándose entre sí por esta estructura todavía articulada vertical y presupuestariamente desde las escuelas como centros de trabajo hasta la cúpula del CEN del SNTE. Las personas vinculadas a estos dos grupos no parecen enterarse del desplazamiento del poder sindical de la organización del trabajo docente, ni tampoco del nuevo predominio gubernamental en los esfuerzos por reconfigurar la docencia. En todo caso, sus discursos no dan cuenta de dinámicas que van más allá de un limitado acomodamiento a las reglas del juego de un régimen político que se resiste a las múltiples presiones democratizantes expresadas desde la sociedad.

El argumento y la coyuntura de fin de siglo. Cambios en el objeto de democratización: transitando desde el sindicalismo a la docencia

Somos conscientes de que hay que vincular *el poder de base* con el trabajo docente.

Mi propósito es describir, entonces, “el problema de la alternativa” tal como se piensa desde el movimiento magisterial nacional, tal como viven los maestros que se identifican con este sujeto democrático. La ruta que trazo en este escrito pretende dar cuenta del ascenso de la categoría de “trabajo docente” en el nuevo discurso de los maestros democráticos. “Trabajo docente” empieza a tomar forma como un problema particular para algunos maestros de la CNTE. Antes de los años noventa, la dinámica constitutiva del movimiento magisterial no respondía al proceso del trabajo como actividad docente de los profesores, sino a uno de los núcleos de la identidad magisterial: el ser empleado sindicalizado del Estado. Se concebían como “servidores públicos” por ser integrados a la administración pública mediante un conjunto de derechos laborales “conquistados” por un sindicato afiliado al partido único hecho gobierno: al *PRI-gobierno* (Street, 1992a). Un estudioso del corporativismo educativo mexicano lo describió de esta manera:

El entreveramiento de funciones patronales, de control y de representación de los docentes, convirtió al SNTE en una organización patronal (...) Esta figura patronal sindical le daba al SNTE, a los docentes la oportunidad de gestionar, de administrar el proceso de trabajo. La militancia sindical, política y cultural, en el SNTE, en el PRI y en el aula, servía de criterio para ser supervisor, director y hasta oficial mayor dentro de la SEP... El SNTE operativizaba buena parte de la militancia social del maestro (Tello, 1997: p. 40).

El concepto de “trabajo docente”, antes ausente para los sindicalistas democráticos en tanto referencia a un proceso de trabajo, ahora se viene refiriendo a un campo práctico (de relaciones y poderes sociales), requiriendo ser modificado si es que el movimiento magisterial ha de sobrevivir como sujeto democrático. Al interior del magisterio democrático, por trabajo docente se entiende el conjunto de prácticas que realizan los profesores como educadores para apropiarse de “la materia de trabajo”. Es notorio que no solamente se está buscando teorizar “lo docente” del trabajo, sino que también se intenta pensar de diferente manera al profesor, tal como ejemplifica lo dicho por esta maestra comisionada en el Comité Ejecutivo Seccional de la Sección XVIII del SNTE y participante en el movimiento democrático michoacano, a la que entrevisté en agosto de 1997.

Hemos estado pensando en el maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir el ser maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma. El esquema que uso cuando hablo con maestros en servicio parte

de que los del sindicato hemos prestado atención al maestro como trabajador, e ignorado otras dos definiciones: las del ciudadano y las del educador.

Con esto quiero sugerir que la categoría de trabajo docente ahora se impone a los maestros democráticos como un eje central de la posibilidad misma de “la alternativa”. Y esto es así porque, efectivamente, el trabajo docente ha dejado de dormir una paz patrimonialista para redefinirse en un espacio de conflictividad en las escuelas y zonas escolares. Esto se ha activado por una mayor presencia efectiva de los controles gubernamentales atravesados por la racionalidad tecnocrática, lo cual está generando nuevas respuestas por parte de los maestros. El trabajo docente, como un espacio donde se enfrentan diversos sentidos sociales de los protagonistas, ahora somete la cultura política clientelar del profesor a otras configuraciones, como las que describió Marcos Tello (1997: p. 44) para algunas zonas del Distrito Federal¹².

Las acciones “cívicas” de apoyo a la política oficial se han visto reducidas por el deterioro del charrismo. Esos tiempos de militancia política se retribuían con favores: días de descanso, permisos, supresión de alguna tarea desagradable, con promociones laborales... Todos esos métodos clientelares persisten y tratan ahora de normarse a través de proyectos como la Carrera Magisterial, que evalúa a los maestros y les da puntajes dentro de una lógica en la que no sólo se burocratiza la labor de ‘enseñanza académica’, sino que además todas estas tareas anexas se reglamentan... Ahora es la SEPla que oficializa estas tareas como parte de los compromisos y de las obligaciones ‘contractuales’ del docente. Es la SEP la que devora aquellos espacios y tiempos de la vida ‘privada’ que antes se gestionaban por el sindicato, el partido (PRI) y los vínculos directos del docente con sus compañeros, con los directores o con los padres de familia.

En suma, la adopción explícita y concienzudamente razonada de la categoría “trabajo docente” por los dirigentes democráticos en Michoacán ahora se devela como un paso fundamental y necesario para darle direccionalidad al proyecto de la democracia. Siguiendo a Michel Foucault, diríamos que somos testigos de la transformación al interior del actor subalterno de las categorías de la macro-política a las de la micro-política. Se da una metamorfosis del campo de la política como acumulación del poder para asaltar al Estado, al campo de la pedagogía como construcción de sentidos e intersubjetividad para construir nuevos poderes sociales. Esta transformación se vive de múltiples formas: como una lucha política entre corrientes, como algunas prácticas incipientes de nuevos modos de vinculación entre maestros y padres de familia, y como unos esfuerzos por afinar discursos pedagógicos y filosóficos “alternativos” funcionales a un poder de base que se gesta. Además, las resignificaciones pedagógicas que realizan los activistas en torno al trabajo docente se insertan en una revaloración del campo del trabajo en general, donde éste se aprecia como un campo de lucha cultural y política amplia más que como una docencia asignada institucionalmente desde la cúpula del Estado.

De acuerdo con el enfoque cualitativo de mis investigaciones¹³, es importante formular esta transformación tal como la registran las palabras de una persona directamente involucrada. Un activista de la CNTE en Jalisco -al que cito a continuación- expresó atinadamente lo que identifiqué como un aprendizaje que está en proceso de generalizarse al interior de la CNTE. Es notorio, además, que este testimonio haya surgido de un Estado federativo con poca *tradición de lucha* magisterial. No obstante, en 1996 muchos grupos de maestros en servicio se organizaron en “Bases Magisteriales” en protesta por la inacción de la burocracia sindical (Secciones XVI y XXXVII del SNTE) frente a sus apremiantes necesidades. Impugnaban expresamente tanto a los representantes sindicales (*las férreas estructuras de control charro*) como a *los líderes históricos institucionalizados* de la CNTE.

Ha habido cambios en cómo los activistas estamos percibiendo la realidad. Yo hago la comparación entre 1996 y 1994 y veo que algunos hemos ido modificando nuestra forma de acercarnos a los maestros de base. La experiencia nos ha enseñado que ya no es cuestión de conquistar la delegación, sino que se trata de la formación de una cultura política nueva, de nuevo tipo, donde hay que ir construyendo la participación democrática. En 1994 fueron cuatro activistas los que empezaron a mover a la gente, pero cuando dejaron de hacerlo los maestros dejaron de actuar. Ahora, en 1996, la gente vino porque se discutió entre todos... Vimos que los maestros sí se mueven no por quienes los citan, sino por sus propias evaluaciones de las cosas; ellos mismos vieron que pueden tomar decisiones de base y esto les motiva mucho. Se construyó un consenso de base (en una región pequeña) donde la gente misma decide... Los maestros son sus propios activistas.

La crítica al modelo de acción de la CNTE y al discurso sindicalero

La percepción que destaco en el anterior testimonio ha sido “trabajada” como parte de una profunda autocrítica realizada por parte de algunos activistas democráticos para repensar su militancia. Estos maestros han puesto las subjetividades magisteriales en el centro de sus preocupaciones. En estas subjetividades creen reconocer las deficiencias estructurales que evidencian que las luchas de la CNTE han producido una “democracia de elites”, contrariamente a las buenas intenciones y a los orígenes del descontento en el magisterio.

Privilegiar el proceso de democratización como “ocupación de espacios sindicales” implicó para la CNTE crear una determinada distribución del poder sustentada en la delegación de autoridad sindical por parte de *las bases a los dirigentes* a través de mecanismos electorales. Una maestra de educación primaria de la Sección IX en el Distrito Federal describió, en 1994, claramente el fenómeno (que en esos momentos pesaba en un movimiento y se encontraba ya en un profundo estado de reflujó).

Lo que se da en el magisterio es una especie de democracia de las elites, donde se busca el voto de los maestros y se pregunta ‘¿qué pasa con el maestro?’. En algún momento la base delega todo a los dirigentes, por lo que también se pregunta en qué momento deja de responder a ellos. Esto lleva a que los dirigentes perciban que la gente no responde.

En una discusión colectiva entre maestros y activistas de las Secciones IX, X y XI del SNTE del Distrito Federal en septiembre de 1998, un activista de la CNTE criticó otro aspecto de la elitización: las separaciones dividiendo los participantes del movimiento magisterial.

Estamos mal: todo el rato preocupándonos por cómo hacer participar a los maestros en la lucha sindical... No debemos despreciar al otro, ni menospreciar a nadie, ni hablar de la incultura del maestro...(Por ello) se ha hecho una separación entre los sindicalistas que nos asumimos como los que vemos la luz y los maestros que son los que se preocupan por ascender socialmente...Es evidente que los maestros no sienten la lucha como algo suya y que queremos jalarlos hacia nosotros. No hay que concebimos como activistas, sino como participantes de un todo, no juzgar sino compartir... hay que reconcebimos como sujetos. Yo propongo hablar de una sola base—todos somos base—no debe haber divisiones y separaciones.

El testimonio apunta a un rechazo generalizado, en las filas del magisterio democrático, a las dinámicas cerradas de los grupos políticos, a los acuerdos entre corrientes a espaldas de las bases, y la pasividad de los dirigentes que se esconden en *el mandato de las bases*. En la misma reunión de septiembre de 1998, un activista de la Asamblea Democrática de Bases de las Secciones X y XI del SNTE dijo:

(...) hemos perdido mucho tiempo en dar la lucha en contra de los viejos líderes que se dicen democráticos pero que no tienen interés alguno en la democracia de base, solamente en negociar cosas con el Estado. Nos estorban mucho a la hora de intentar conformar un movimiento de bases... no sirve el viejo modelo; se arriba al sindicato y se gesta una dinámica que no es democrática y luego hay que ver la manera de destruir eso también.

Comentarios como el anterior antes solían reforzar la inmovilidad de los maestros. Pero ahora notamos actitudes más propositivas. La discusión colectiva que comento aquí se benefició con el aporte de un líder histórico de la CNTE, un maestro de la Sección Novena.

Por estar tras la conquista del sindicato, olvidamos un terreno que ahora urge recuperar para reconcebir la lucha. Al abandonar este terreno, perdimos de vista cómo el gobierno fue recomponiendo la escuela como su espacio de poder; es aquí donde no estamos dando la batalla. Es desde este microespacio escolar donde hay que generar un nuevo discurso de lucha (discusión colectiva, 5 de septiembre de 1998).

Antes de pasar a ver algunos componentes discursivos novedosos en torno al trabajo docente, productos en parte de esta autocrítica, hay que detallar y contextualizar mejor la manera en que la reestructuración productiva se presenta en México. Volvamos al escenario nacional y a la macro-política.

La modernización educativa desde arriba y el trabajo docente: entre la autonomía real del docente, la autonomía regulada y los sujetos pedagógicos autónomos

El magisterio va conociendo al Estado Evaluador.

La nueva centralidad del trabajo docente en el discurso renovado del sujeto magisterial democrático no proviene solamente de un sentido de historicidad del movimiento. Se da también como una reacción a varios procesos históricos afectando al magisterio y al sistema educativo, resultado de la gran transformación que el Estado ha efectuado sobre sí mismo.

Me refiero a las tendencias que desestructuran su contenido de “bienestar social”, su uso de la política social como espacio formador de actores sociopolíticos y su estrategia para preservar una legitimidad fundamentalmente basada en una ciudadanía educada según una identidad nacional homogénea. El surgimiento de un vacío en la conducción del Estado Educador, o mejor dicho, el reemplazo de este poder estatal por estructuras y procesos correspondientes al Estado Auditor o Evaluador (Ibarra, 1999), se expresa a través de una ruptura con el pasado y mediante una postura para el futuro. La política del grupo tecnocrático hegemónico siempre tuvo una intencionalidad destructiva (de fondo aunque no necesariamente en cada coyuntura) del viejo pacto corporativista (entre la SEP y el SNTE) que estructuraba casi monolíticamente el campo educativo. Este acuerdo dio lugar a un pacto social basado en la expansión de la oferta escolar como eje de movilidad social, clave de legitimidad política del Estado surgido de la Revolución de 1910 (Arnaut, 1998). La postura a futuro está en la aceptación y el reconocimiento de la soberanía del mercado internacional, con todo y la consecuente pérdida de soberanía nacional para “el diseño de la política pública”. En el sector educativo esto ha significado la apropiación por parte de los funcionarios gubernamentales (y sindicales) de la política educativa transnacional (marcada desde las esferas “supra-nacionales” de las agencias internacionales como el Banco Mundial, bajo un régimen dirigido por el Fondo Monetario Internacional e implementado a través de sus programas de “ajuste estructural”).

A partir de lo que Hugo Aboites (1997) llama el retiro del Estado de sus compromisos históricos –como por ejemplo la paulatina cancelación de la idea de la educación gratuita como un derecho universal- podríamos mencionar varias políticas específicas que afectaron la organización de la educación básica¹⁴. Para

nuestro propósito, es suficiente anotar que éstas no han modificado en lo esencial los patrones “clásicos” del sistema educativo. Quiero decir con esto que todavía tenemos “educación pública”: el sistema educativo nacional sigue organizado y normado por el gobierno federal, aún cuando el proceso de descentralización desde 1979 ha ido fortaleciendo el papel administrativo de los gobiernos estatales y municipales (Miranda, 1992; Reséndiz, 1992). El gobierno federal central se mantiene como responsable principal para financiar la educación pública. No obstante, ha implementado una política para diversificar las fuentes de financiamiento en todos los niveles y modalidades educativas (Didriksson, 1999; Noriega, 1999).

Hasta la fecha, entonces, las políticas “neoliberales” han sido de carácter agregativo a lo existente. Esto es, tenemos que hablar de políticas que, si bien se apoyan en la tendencia de la mundialización a favorecer al gran capital en la desregulación de los mercados (salvo el de la mano de obra), no se ha recurrido a cambios legales en el estatus jurídico (de lo “público” y lo “privado”) de las instituciones educativas y escolares. Lo mismo se puede decir para el magisterio nacional. Las políticas oficiales para el magisterio han partido de una austeridad salarial mantenida por el gobierno federal. Para ello (para reducir los costos del sector social), la SEP y el SNTE diseñaron conjuntamente en 1992 un sistema de “complemento salarial” para mejorar “el desempeño” de los profesores, visto como deficiente dentro del planteamiento oficial para mejorar la calidad educativa¹⁵. En este programa, llamado Carrera Magisterial, se ha plasmado la propuesta oficial de profesionalización, que dice representar una respuesta a esta demanda histórica del gremio magisterial. En este programa se sintetizan los sentidos y la direccionalidad de la reestructuración productiva afectando el trabajo docente. Esto no obstante su desigual implantación de zona a zona y de escuela a escuela, ya que las reacciones de los profesores han sido muy diversas a lo largo de sus cinco años de vida.

Reestructuración productiva. *Carrera Magisterial es la sustitución del charrismo: palabras de un sindicalista democrático michoacano*

El concepto de Carrera Magisterial parece estar agudizando, por un lado, la contradicción entre una real autonomía del profesor (en la enseñanza) que la política de modernización educativa dice reconocer y estimular pero que los resultados de muchas etnografías escolares tienden a negar (Rockwell, 1998), y por otro las condiciones del trabajo docente. La pérdida del poder adquisitivo del salario, la intensificación del trabajo administrativo, la reducción del margen de actuación del profesor ante la multiplicación de otros agentes en las escuelas, y la inserción de mecanismos evaluativos externos en la dinámica escolar, son proce-

sos que empiezan a documentarse en las escuelas mexicanas (Jiménez, 1999; Sandoval, 1998; Levinson, 2000; Calvo, 1997).

Mi análisis del impacto de Carrera Magisterial (CM) en el trabajo docente sugiere que este programa está operando como el medio para llevar a cabo una transición en la racionalidad de control que sostiene la escuela, de un modo patrimonial a uno tecnocrático. La CM se está convirtiendo en el motor que posibilita este proceso, donde una racionalidad basada en la jerarquía de mando de la burocracia, sostenida por relaciones personalistas, de tipo clientelar, cede su lugar a una racionalidad sumergida en el mismo proceso de trabajo.

La particularidad de la CM en la escuela parece ser la siguiente: el programa propone controles “positivos” (los incentivos) para inducir la conducta del maestro hacia el seguimiento de “criterios de desempeño”, abstraídos de cualquier contexto social concreto y definidos desde instancias ajenas al ámbito de la docencia. Y esto es posible porque desde la administración gubernamental los controles (negativos) han sido renovados gracias a la descentralización, que ha acercado a los funcionarios gubernamentales a las escuelas, pero también gracias a la pérdida de una función sindical como defensor de los derechos de los maestros frente al gobierno. Esta imposición de criterios externos en la escuela a los maestros y a los directores, quienes ven la manera de evitar aplicarlos, es lo que permite decir que la autonomía anterior que disfrutaban el director y el supervisor como poder sindical se encuentra limitada por una nueva mediación. El control de los maestros ya se realiza de manera individual, directamente por una normatividad burocrática elaborada desde la SEP central, en lugar de articularse con las premisas y las prácticas de la cultura gremial y sindical.

No obstante los múltiples objetivos educativos bondadosos de la CM, por ser fundamentalmente un sistema de incentivos para no aumentar los salarios base (CEPAL-UNESCO, 1992), el programa manifiesta una racionalidad técnica que ubica el “factor docente” como un insumo entre otros para un producto concebido como “el rendimiento del alumno”. La CM participa de dos “culturas” que definen el pensamiento pedagógico-educativo transnacional que está permeando las políticas educativas mexicanas. Me refiero por un lado a una cultura “economista” que reduce el concepto de educación a su función económica, como factor de producción¹⁶.

Y por otro lado, la cultura de la evaluación marca el programa de la CM. En Carrera, la evaluación aparece como la vía única y necesaria hacia lograr mejorar la calidad educativa.

En esta nueva cultura de la evaluación, que se viene promoviendo en muchas instituciones de educación superior como un mecanismo de asignación del presupuesto y que ahora está sirviendo en los niveles medio y medio superior como un mecanismo de selección académica, se destaca que los programas que pretenden

evaluar son diseñados por pequeños equipos ajenos a los procesos educativos, sin la participación de los involucrados. Al pertenecer la evaluación al ámbito cerrado, casi secreto, de los especialistas, la evaluación ha aparecido más como un acto de gobierno preocupado por su legitimidad política que como un instrumento educativo (Aboites, 1999).

Mi investigación revela que Carrera Magisterial parece estar desestructurando y reestructurando el trabajo docente de modo tal que se vaya abandonando la definición social del maestro como trabajador al servicio del Estado para ir preparando a este maestro como “profesionista libre” al servicio de las fuerzas del mercado. La escuela estaría dejando de constituirse por la colectividad según las identidades gremiales estatales y según la búsqueda por los acuerdos y consensos entre los agentes escolares en función de la unidad de la escuela (a su vez concebida como un factor de unidad nacional), por lo que podría estar debilitándose como un espacio público. Por la forma en que está operando y por las reacciones de los maestros, la CM parece estar rompiendo los significados gremiales, sindicales y profesionales que tradicionalmente han definido la institucionalidad escolar y el trabajo docente. Tomen nota de la opinión de un maestro jalisciense cuando reflexionó sobre las reacciones a la modernización educativa de los maestros de su zona en la ciudad de Guadalajara:

No hay un cuestionamiento de la profesión como tal, inserta en la sociedad mayor, con sus funcionalidades y contradicciones. Ante cualquier reflexión analítica, hay problemas porque de plano no hay reflexión sobre la educación, sobre la escuela. La gente dice ‘no hay que meternos en honduras’. Y esto se da porque ahora hay más trabajo sin espacios colectivos, por el despojo de su tiempo, todo lo que produce una resignación, un ‘ya ni modo’, pues la división (entre los maestros) provocada por Carrera Magisterial ya se convirtió en condición de trabajo.

La CM está operando como un instrumento que cuestiona la eficacia de las categorías que sostienen la idea misma de “maestro”, de “educación pública” y de la educación como un derecho para todos. Esto podría ser porque afecta las premisas que guían al maestro como agente escolar: se subvalúan decisiones y saberes colectivos y se sobrevalúan procedimientos individuales. Los maestros viven esta “desestructuración conceptual” (Grassi, et al., 1996) como ataques a su identidad gremial. Esto ocurre porque la operatividad del programa genera procesos reduccionistas que afectan diferentes planos del trabajo docente: las acciones de los maestros; los valores que subyacen la organización escolar y el máximo valor humano que expresa la integridad de la persona, la dignidad. Solamente es posible mencionar aquí de pasada estas reducciones. Lo haremos nuevamente aprovechando las voces de activistas democráticos preocupados por lo que ven y lo que oyen entre sus colegas maestros trabajando en las escuelas.

Como ya apuntábamos, la CM está provocando que las actividades colectivas de la escuela tiendan a individualizarse. Se vuelven más difíciles de concer-

tar y sostener los acuerdos colectivos, en parte porque la decisión para solicitar la entrada a la CM, que es individual, divide al grupo de maestros y perjudica la unidad de la escuela frente a la comunidad (a los ojos de los padres, fragmentando la escuela en buenos y malos maestros). La evaluación que se realiza es de individuos y de “logros” individuales. Hay un efecto de la evaluación que tiende a empujar al maestro, como individuo, a depender todavía más que antes de la relación personal que establece con el director de la escuela. Una representante sindical de una zona escolar de Iztapalapa, Distrito Federal (región particularmente combativa en 1989 cuando se logró que el CEN del SNTE reconociera a la Sección IX democrática), en una reunión a fines de 1996, expresó:

Carrera Magisterial ha cortado las alas a los maestros que le entran. Perdieron la iniciativa de hacer cosas, dentro de la idea de no hablar, de no cuestionar o criticar al director, ya simplemente dejaron de hacer. Y es entonces la autoridad que actúa solo; aparece como el único actor en la escuela. Y las actividades se hacen para obtener buenos puntajes y aun cuando no están de acuerdo, de todos modos lo hacen porque creen que al no hacerlo, los corren del programa. Definitivamente, lo que pasa con Carrera es que ya los maestros dejan de buscar lo colectivo como un espacio para actuar, pues simplemente quedan bien ante la autoridad.

En otro plano del trabajo de los y las maestras, las prácticas que giran en torno a la (auto)formación de consensos sociales (para el funcionamiento de la escuela) tienden a convertirse en prácticas que son sometidas a una negociación de intereses. Se tiende a sustituir el consenso como un valor positivo para el bien común, por la competitividad entre maestros que, para ellos, se expresa como la complicidad entre maestros y autoridades. La escuela tiende a perder su carácter como una producción colectiva para la comunidad de alumnos, padres y maestros, y se convierte en un sitio encerrado en sí mismo, dividido internamente, donde los valores de fraternidad y solidaridad se desvanecen ante el egoísmo y la soledad. La percepción de un maestro democrático de Iztapalapa ejemplifica esta idea.

El maestro se define como alguien con una preparación deficiente, dice ‘soy producto de las escuelas normales’, pero ahora que está en Carrera, como que tiene un soporte psicológico, como que se siente mejor que otros, pues, ya se tiene ‘pruebas’ de que es más chingón, cuando lo único que se tiene realmente es más estatus. Vemos que el estatus reemplaza la eficacia del profesor. Pero no hay pruebas de la supuesta eficacia, aunque sí tenemos indicadores de cómo se siente mejor que los demás. En todo caso, la gente confunde las dos cosas. Lo que pasa es que Carrera viene a imponer otra jerarquía de valores, aun cuando los niños salen iguales.

Finalmente, los individuos tienden a deshumanizarse porque pierden el control sobre su trabajo y dejan de percibir su profesión como un producto de su propia actividad autónoma. Ya como un maestro jalisciense dijo, la CM está *matando las voces* de los maestros, y con esto, ellos dejan de actuar frente a los requeri-

mientos educativos planteados por sus alumnos y por la misma escuela. La maestra va cediendo su iniciativa a las autoridades escolares, o bien, a algún ente normativo desconocido. Además, el control del maestro sobre el plan de estudios está sometido a otra mediación institucional adicional: el examen. Otro profesor de la Sección XVI del SNTE (Jalisco) interpretó el efecto psicológico que los exámenes y las evaluaciones generaron en los maestros, señalando:

Es un hecho que nos angustiamos ante la evaluación, cualquier evaluación; no estamos acostumbrados. Hay como una pérdida de nosotros mismos ante este cuestionamiento de la eficacia como profesional. Muchos sienten que es un insulto. Nos hace decir -muchos están diciendo- 'no lo estoy haciendo' (...) Hay una gran angustia colectiva. Entonces, el maestro trabaja bajo amenazas múltiples, bajo muchas presiones. Uno es "cumplir con el plan" y otra presión más es Carrera Magisterial. Y entonces, ¿qué hace el profesor para no angustiarse?: estar bien con Dios y el diablo. Y es con esta actitud cuando se adapta al director, y deja de exigir a los alumnos. Es decir, se empieza a actuar perdiendo los principios, la vocación, y así, la dignidad.

La respuesta democrática: pensar la alternativa a partir del movimiento magisterial no es lo mismo que decir que el movimiento tiene la alternativa

Con esta breve aproximación al ánimo colectivo dentro del gremio magisterial mexicano, según el pensamiento crítico de algunos maestros democráticos, ahora volveremos al "problema de la alternativa". Tengo que conformarme con anunciar simplemente que ha habido avances en la capacidad de buscar esa alternativa, sin necesariamente arribar a ella. Se logra perfilar la necesidad de vincular dialécticamente el trabajo docente y el poder de base, pero se les escapan los medios para realizarlo. Como dijo un dirigente de la XVIII, "vemos la necesidad del proyecto educativo alternativo, pero no vemos el cómo". Veamos esta terrible paradoja de "lo educativo" convertido en *el talón de aquiles* del movimiento democrático. He hablado de básicamente tres resignificaciones importantes del proyecto democrático que apuntan a modificaciones en la forma de gestar la intersubjetividad democrática: 1) la profundización de la autocrítica con respecto al entendimiento social de "la democracia"; 2) el cuestionamiento de los límites históricos de la democratización sindical; y 3) el reconocimiento de la importancia de que el trabajo docente sea transformado desde las escuelas por los maestros en servicio organizados democráticamente desde las instancias sindicales. Retomaremos ahora estos temas para profundizar el análisis de las resignificaciones pedagógicas de aquellos sindicalistas que priorizan, desde un proyecto popular emergente, la construcción de sujetos pedagógicos autónomos como estrategia para transformar el trabajo docente.

El nuevo lenguaje como criticidad y como propuesta

Hemos identificado en el movimiento michoacano una intencionalidad compartida (una dirección política) para construir un proyecto nuevo que resignifique sustancialmente el sindicalismo a partir de las transformaciones en el trabajo docente tal como las confrontan los profesores a diario. De aquí es importante registrar las interpretaciones de algunos activistas acerca de cómo los maestros se desenvuelven en la docencia. Los dirigentes están abandonando un lenguaje que abstraía todos los elementos vivos del proceso de trabajo, o que los traducía a la terminología sindical. Por ejemplo, ahora no usan *las bases* como una categoría homogénea; se refieren a los maestros como seres humanos, diferentes entre sí con múltiples necesidades y aspiraciones. En general, los activistas están abandonando un terreno discursivo único y universal (basado en el marxismo-leninismo); cada vez más se abren a las discusiones paradigmáticas sobre cómo hacer política. En la medida en que sus interpretaciones estén atendiendo directamente el sentir de los maestros respecto su trabajo como educador, su sindicalismo se va compenetrando con preocupaciones de cómo hacer pedagogía.

Ejemplifico este punto tratando nuevamente el programa de la Carrera Magisterial. En Michoacán, para muchos maestros la contradicción entre los objetivos de superación docente y de mejoramiento de la calidad educativa y los efectos en la práctica hacia una reducción de “la educación” tendiente sólo a “estudiar para los exámenes”, no ha pasado desapercibida. El testimonio en 1997 de un activista de la Sección XVIII revela una actitud cuidadosa para registrar la subjetividad del maestro como educador, un tanto independiente de la evaluación de su disposición de participación sindical como trabajador.

Aquí hay una especie de consenso de que no funciona Carrera Magisterial en cuanto sus objetivos. Todos están viendo que estar dentro implica que no tienen tiempo para preparar sus clases, o para estar al tanto de sus alumnos, pues lo que están haciendo es prepararse para tomar el examen para Carrera y no les queda otra oportunidad para sus clases. Ellos ven que no mejora su práctica en la escuela por estar estudiando para el examen... Ven que la educación pasa a un segundo término; ven que preparar a los alumnos para pasar exámenes no es la verdadera educación.

Mientras algunos activistas reconocen desconocer “lo que mueve al maestro”, otros están pugnando por generar un discurso centrado en el maestro, para descentrar a este sujeto docente de la escolaridad oficial, y recrearlo como apoyo y articulador entre la escuela y el medio comunitario. Se cree que mientras no se problematice el papel del maestro -cuestionando su historia y su formación como agente transmisor del conocimiento oficial del Estado- y no se transforme en educador al servicio de la comunidad, no sería posible elaborar una nueva propuesta gremial basada en un mejor manejo del oficio centrado en el desarrollo de las capacidades innatas del ser humano.

Lo que esto significa para el sindicalismo democrático emergente es la necesidad de formar a los activistas para girar los ojos y oídos hacia la relación que tienen los maestros con su profesión, con su trabajo en el ámbito de una escuela que también ha venido cambiando. Significa tomar en serio las búsquedas individuales de muchos por encontrar respuestas que harán funcionar su método de trabajo, para que aprendan los niños, para que salga adelante el grupo, para que la jornada no sea tan pesada. Significa problematizar los saberes gremiales que actúan como obstáculos para la autoformación del maestro a la hora de construir su trayectoria profesional en su paso por las escuelas. Implica cuestionar las lógicas implícitas en las afirmaciones como la que registró una representante de la XVIII michoacana cuando una maestra dijo, resignada, “tengo un año de experiencia y cien de repetición”. Esta representante sindical se daba cuenta perfectamente bien de que, en la democracia sindical *realmente existente*, “no han cambiado viejas concepciones pedagógicas”.

Según esta sindicalista, hace falta concebir al sindicato en su función de apoyo a los docentes, “... para crear un espacio para que sientan que pueden proponer cosas, innovar, relacionarse, responder a las múltiples necesidades del momento”. Vale la pena reproducir la manera como ella está concibiendo el trabajo docente, ya que ejemplifica algunos de los nuevos elementos discursivos que empiezan a aparecer como parte íntegra de la identidad del movimiento michoacano.

El maestro sabe que tiene que hacer un proceso de reflexión sobre su trabajo, su enseñanza, su rol como docente, porque los maestros se preguntan: ¿qué estoy dando a los alumnos?

El problema es hacerles ver la educación con otra orientación que la de la adaptación del programa escolar, cómo llevarlos a que vean la educación como un servicio de beneficio social... Hay maestros que ven que Carrera Magisterial está llevando a la desvalorización de su trabajo -empujándolos a formar a los alumnos para el examen en lugar de educarlos de manera más amplia. Entonces, el problema para el sindicato es cómo no responder a las dinámicas institucionales de la Carrera Magisterial. La Sección democrática tiene el reto de afianzar otras dinámicas que lleven al maestro a dejar el interés personal de ganar más dinero para que pueda asumir la actitud de promover el beneficio social.

En esta interpretación del deber del sindicalismo democrático, solamente posible cuando los activistas replantean la lucha en términos de la transformación de la organización del trabajo, llama la atención el papel de interlocutor adjudicado por los activistas frente a los maestros. Pretenden acompañar al maestro en el cuestionamiento y resolución de sus condiciones de trabajo, y a la vez buscan idear procesos que vinculen el trabajo diario en las escuelas con un proyecto social que confronta la política educativa oficial.

En Michoacán y en algunas regiones del país se está empezando a definir la escuela como un terreno de lucha, no para que *charros* y *democráticos* disputen su control para beneficiar a sus respectivos grupos en función del acceso a las carteras sindicales, sino para que la escuela sea transformada, para que los procesos de trabajo sean controlados por los maestros y estructurados en relaciones sociales más igualitarias entre los agentes escolares y comunitarios. Esto sería un ámbito de actuación (donde “todos somos base”) de maestros de base como productores de actos educativos¹⁷.

Una dinámica defensiva ante la política privatizadora del Estado limita la construcción del poder de base en función del trabajo docente

No obstante, frente a la claridad del reto y de los avances señalados hasta ahora, algunos dirigentes de Michoacán cuestionan la consciencia social alcanzada en el movimiento. Señalan varios problemas a resolver para poder seguir adelante. Hablan, en concreto, de la existencia de un círculo vicioso que inhibe penetrar en las densas redes y dinámicas propiamente escolares. En su afán de desarrollar un sujeto autónomo, se enfrenta a la autonomía real de la escuela tradicional. Es ante esta cultura escolar impenetrable, ante las relaciones sociales forjadas desde años atrás entre los agentes escolares (supervisores, directores, maestros y padres de familia), donde los activistas se dan de topes. Los confronta la evidencia de la indisposición de los maestros en servicio por cuestionar este mundo. Hay frustración porque, mientras se profundiza la conciencia anti-neoliberal de los maestros con respecto a las acciones del Estado, el trabajo docente diario sigue sometido al conservadurismo gremial. No obstante, el desarrollo de una lectura pedagógica de su deber sindical y la manera de salvaguardar el control de la Sección XVIII democratizada, al mismo tiempo que intenta contener a *las ofensivas del Estado*, está acotando la aplicación práctica de los recientes aprendizajes en torno al trabajo docente.

Desde hace algún tiempo, los dirigentes democráticos vienen intentando modificar la naturaleza profundamente gremial (y *clasemediera*) y los motivos que llevan a los maestros *para moverse*. Un dirigente de la XVIII entrevistado en octubre de 1999 argumentó que con respecto a la naturaleza de las demandas de los pliegos petitorios que suelen presentarse cada año en los meses de mayo y junio, el movimiento en su conjunto ha madurado. En 1998, además de las permanentes exigencias del aumento salarial del 100% dentro de la defensa de derechos laborales, los maestros michoacanos pugnaron por demandas educativas que beneficiaron a los alumnos y a los padres (por ejemplo, la distribución gratis de libros de texto a las escuelas secundarias en lugar de solamente a las primarias). En 1999 se dio un salto hacia demandas expresamente políticas y anti-neoliberales,

ya que los maestros de la Sección XVIII se movieron a nivel nacional y regional para crear una “convergencia nacional” en torno a las demandas en contra de la privatización del sector eléctrico, del patrimonio cultural y de las reformas a la Ley Federal de Trabajo, y se posicionaron a favor de los huelguistas estudiantiles de la UNAM. Según el dirigente entrevistado, si esta plataforma abiertamente política pudo sostenerse, es porque los maestros michoacanos organizaron acciones en instancias locales como parte de una estrategia política para detener aquellos aspectos de la política de modernización percibidos como agresiones a la educación pública.

Es preciso entender que la construcción del poder de base desde la sección sindical democrática *legalizada* se da en un contexto hostil, donde algunas corrientes del SNTE (*vanguardistas, elbistas o institucionales*) y las autoridades locales se organizan para desorganizar al movimiento. Las dificultades para relacionar este poder de base con el proceso de trabajo docente se dan en un contexto permanente de confrontación entre las fuerzas del sindicalismo *independiente* en el SNTE (la CNTE y otras agrupaciones) y los grupos políticos locales y regionales, que atraviesan también a las burocracias educativas regionales.

Por un lado, los *institucionales* (antes llamados *charros*) intentan recuperar los puestos sindicales, la relación con el gobierno, y desde luego la confianza de los maestros; y por otro, el gobierno estatal busca implantar la política educativa (comúnmente una copia de la normatividad federal). Ante los intentos de la Secretaría de Educación Pública de Michoacán por delegar la gama completa de funciones a las instancias gubernamentales municipales, los maestros han respondido ocupando los edificios y “devolviendo” los funcionarios a Morelia, la capital del Estado. Ante la defensiva, los sindicalistas democráticos casi siempre se preocupan por sostener el control de la sección sindical; por avanzar en la resolución de las demandas y los problemas laborales de los maestros; y en general, por cuidar la unidad política del movimiento para poder vincularse con otros movimientos populares en el país.

Desde el punto de vista sindical lo importante es detener el proceso de privatización de la educación, aún cuando este esfuerzo consuma casi todas las energías organizativas. Se cree que es en este proceso donde los maestros toman conciencia acerca de que “la modernización educativa es un cerco.” Dejemos a un dirigente michoacano explicar la idea.

Todos los elementos crean un cerco; la ley, los planes de estudio (recién reformulados), el cierre de la matrícula a los normales, la negación de nuevas plazas para los normalistas, la Carrera Magisterial, la municipalización, el cierre de la educación especial, las restricciones a los turnos vespertinos, etc. Hemos visto que es en este proceso de jaloneo, de lucha diaria, donde se forma la conciencia, donde se concibe otra cosa. Es aquí donde aprendemos lo que realmente significa el poder de base. La conciencia antineoliberal se expresa en estas luchas coti-

dianas, pues si no tuvieran los activistas esta conciencia antineoliberal, no verían la necesidad de hacer gestoría de los asuntos laborales de los maestros, por ejemplo. Saben que es necesario ganar las pequeñas y locales luchas como una forma de estar en contra de la imposición neoliberal.

Este testimonio ejemplifica la aparentemente inevitable permanencia en las filas democráticas de la lógica política (como acumulación de poder) para construir el poder de base, así como la dificultad de traducir al terreno de los hechos una lógica diferente de organización del trabajo docente. Parte del círculo vicioso, entonces, se ve en el hecho de que los activistas democráticos del movimiento michoacano siguen moviéndose por la necesidad política de unir fuerzas para poder detener los procesos dañinos para la educación pública.

La otra parte del círculo vicioso es la incapacidad de encauzar en los hechos “un proyecto educativo alternativo.” El razonamiento de los dirigentes que explica esta incapacidad se apoya en dos elementos: 1) una organización escolar que absorbe todo el tiempo de los profesores, y 2) una identidad gremial conservadora de los maestros (como agentes escolares). Los activistas ven que los profesores difícilmente cuestionan las relaciones sociales de la escuela; les cuesta trabajo objetivar su relación con los padres de familia. El primer elemento simplemente implica que el maestro no tiene tiempo para la actividad sindical y política. Lo ganado como conquista del SNTE de años atrás -me refiero a la doble plaza que tiene a los maestros corriendo de escuela en escuela cubriendo los horarios- viene ahora a impedir lo que se reconoce como un imperativo académico, la necesidad de redistribuir las tareas del sujeto docente. Se admite que hay que reorganizar el trabajo docente de manera más racional, de modo tal que los maestros controlen el proceso de trabajo y sus tiempos.

Para ello, los maestros democráticos argumentan que sería bueno crear escuelas de tiempo completo al mismo tiempo que se busca reducir la jornada laboral de cuarenta a treinta y cinco horas¹⁸. Por la dinámica defensiva en la que se encuentran ahora los sindicalistas democráticos, la necesaria disponibilidad en el tiempo de los maestros no pasa de ser un sueño, ya que no llega a formularse como demanda, y mucho menos a constituirse en la agenda negociada con el gobierno.

Reflexiones finales

Los maestros democráticos se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujeto docente. Empezaron privilegiando la naturaleza de su definición social como trabajadores y sindicalistas, sin problematizar las prácticas del oficio docente. Actualmente, y gracias en parte a la propuesta

neoliberal de reestructurar la relación laboral y de redefinir la propia docencia, se percatan de la necesidad de reconstituirse como sujetos docentes. Es notorio que los maestros democráticos no quieren repensar su condición docente abandonando su identidad sindical. Todo lo contrario, se cree que solamente reconstruyendo otro tipo de sindicalismo docente se podrán generar nuevas condiciones de trabajo y de lucha para el magisterio. De manera paralela, en este sector de militantes sindicales existe una inconformidad con la gremialidad, tal como la reivindican los profesores de la educación básica en México. Hay claridad respecto a la dificultad de crear un sujeto democrático popular (que necesariamente tiene que incluir a los desempleados y subempleados, a los desamparados y excluidos) partiendo de conceptos gremiales y de los derechos de los trabajadores. El asalto al régimen de derechos por la ideología del mercado convierte en imperativo político la defensa de los derechos de todos. Interpreto el esfuerzo de los maestros democráticos por dar vida a un proyecto de democracia popular como un indicador de una intencionalidad por fomentar una conciencia anti-neoliberal. Se dan cuenta de que, ante la polarización social agudizada, los maestros sindicalistas tienen mucho que hacer.

He discutido en estas páginas algunas de las maneras en que el movimiento magisterial se está replanteando como sujeto democrático. He argumentado que este proceso ya ha comenzado en el terreno de las ideas del movimiento, de las discusiones ideológicas y de los conceptos claves de sus participantes. Este proceso de reconstitución del sujeto democrático abarca también algunas prácticas específicas que sirven para reconceptualizar al maestro como sujeto docente y para aprehender el proceso de trabajo desde la perspectiva de los maestros en servicio, cuyas prácticas sociales se articulan a un poder de base democrático. Un avance en este sentido se da en el reconocimiento, cada vez más generalizado entre los maestros democráticos, del gran vacío provocado en el plano de la praxis del movimiento democrático por haber perseguido la democratización de la institucionalidad sindical como un objetivo externo o ajeno a la esfera del trabajo diario del profesor (en la escuela). Los activistas del movimiento magisterial se están convenciendo de la dudosa aportación de las viejas categorías elaboradas en función del objetivo de apoderarse de instituciones del Estado. Priorizan ahora el asumir un nuevo objeto de lucha: el trabajo como campo político y como parte inherente a la naturaleza humana. Este giro está implicando reconcebir la escuela: se abandona la idea de la escuela solamente como un centro de trabajo, para re-imaginarla en función de procesos socioculturales más amplios que a su vez se replantean al concebir a los padres de familia como productores/ciudadanos de su vida en comunidad.

Esta modificación conceptual parece desplazar la institucionalidad estatal del campo educativo-social. La he llamado paradigmática en tanto que refleja una apertura hacia formas diversas de hacer política que están enriqueciendo el discurso democrático. Ahora la heterogeneidad de las subjetividades magisteriales

no puede ignorarse ni abstraerse a una sola categoría política. Ahora también, los dirigentes y los maestros están buscando determinar el terreno social adecuado para generar una intersubjetividad democrática en función del trabajo como actividad docente y en función de la lucha por reorganizar el proceso de trabajo. Esta es la apreciación de aquellos sindicalistas que se preocupan por leer y releer las actitudes y las acciones de los maestros en las escuelas y las zonas escolares, en lugar de simplemente juzgar el estado de ánimo de *las bases* a partir de su participación en las marchas y los mítines organizados desde el sindicalismo democrático.

En la medida en que los sindicalistas pongan en el centro de sus debates y de sus acciones su propio ser docente como un producto histórico -cuya naturaleza específica como formadora de ciudadanos mexicanos está siendo atacada por el neoliberalismo y por las fuerzas conservadoras que activa-, se irán elaborando nuevas propuestas para recomponer lo público de la educación. Ya se plantea que los sujetos pedagógicos de la educación pública del futuro (que se busca crear desde el campo popular) no pueden ser obra puramente del magisterio. Se cree que los maestros tienen que reubicar el aspecto gremial dentro de una concepción más amplia de convergencias, de luchas de muchos sectores, actores y grupos.

Me parece que el movimiento magisterial en Michoacán ha dado lugar a un discurso que apunta a un intento serio por construir una esfera pública no estatal desde el sindicalismo democrático existente. Aun cuando el peso de las acciones del movimiento todavía recaiga en la formulación de demandas al gobierno, he rescatado algunas “resignificaciones pedagógicas” que radicalizan el contenido y la forma de “lo público”, basadas en las relaciones entre maestros, sin una intervención del Estado. Por ejemplo, se ha superado la práctica anterior de solicitar más cursos de capacitación al Estado, pues ya se organizan seminarios formativos que buscan reconcebir al sujeto docente en el actual momento histórico. Esta reconcepción parte de una idea de un sujeto democrático cuya autonomía depende de alianzas y vínculos con otros actores políticos que comparten la necesidad de crear la democracia *en el aquí y el ahora*, y no de alguna autonomía delegada por las instituciones educativas.

Si la lucha por controlar el proceso de trabajo pasa por la cuestión de la autonomía, probablemente los maestros democráticos sean de los pocos en México que plantean la necesidad de no restringir dicha cuestión a la docencia como práctica individual. Todo lo contrario, para ellos “el problema de la alternativa” pasa por la constitución de sujetos autónomos y por la creación de nuevos territorios sociales autónomos en las decisiones fundamentales de sus comunidades. Su pensamiento crítico es total y totalizador. A esta altura, entonces, la alternativa es la lucha misma, por lo que se construye en los procesos de democratización de la relación entre los gobernantes y los gobernados. El ser docente de este magisterio no se dará fuera de la lucha por la democracia.

Bibliografía

- Aboites, Hugo (1997) *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco & Plaza y Valdes).
- Aboites, Hugo (1999) "Science and Education in Mexico: From the Experiment of National Capitalism to the Crisis of Globalization" en *Science as Culture*, Vol. 8, N°. 3, pp. 297-326.
- Alonso, Jorge (1995) "Construir la democracia desde abajo" en *Nueva Antropología*, Vol. XIV, N°. 48, pp. 69-82.
- Arnaut Salgado, Alberto (1998) *La federalización educativa en México; Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* (México: El Colegio de México y el Centro de Investigación y Docencia Económicas).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) *México profundo: una civilización negada* (México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Calvo Pontón, Beatriz (1997) *La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México* (México: Universidad Iberoamericana), Tesis doctoral.
- Calvo Pontón, Beatriz, José Antonio Romero Rangel y David Sandoval Cedillo (1996) "Docentes de los niveles básico y normal" en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa), pp. 85-156.
- Ceballos Garibay, Hector (1990) *Poder y democracia alternativa* (México: Premia, la red de jonás).
- CEPAL/UNESCO (1992) *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. (Santiago de Chile: CEPAL).
- Contreras, José (1999) *La autonomía del profesorado* (Madrid: Ediciones Morata).
- Cook, Maria Lorena (1996) *Organizing Dissent: Unions, the State and the Democratic Teachers' Movement in Mexico* (University Park, PA: Penn State Press).
- De Ibarrola, María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo (1997) *¿Quiénes son nuestros profesores?* (México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.).
- De la Peña, Guillermo (1993) "Poder local, poder regional: perspectivas socio-antropológicas" en Jorge Padua y Alain Vannep, (comps.), *Poder local; poder regional* (México: El Colegio de México y CEMCA), pp. 27-56.

- Didriksson, Axel (1999) "La mercantilización de la universidad pública" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, No. 95, pp. 25-34.
- Dussel, Enrique (1994) "La razón del otro; la 'interpelación' como acto-de-habla" en Enrique Dussel, comp., *Debate en torno a la ética del discurso de Apel; diálogo filosófico norte-sur desde América latina* (México: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana) pp. 55-89.
- Gitlin, Andrew, ed. (1994) *Power and Method; Political Activism and Educational Research* (New York: Routledge).
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (New York: Aldine Publishing Company).
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid: Ediciones Morata, S.A.).
- González Casanova, Pablo (1995) "La democracia en México: actualidad y perspectivas" en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenmann, coords., *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM) pp. 587-610.
- Gramsci, Antonio (1978) *Antología (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán)* (México: Siglo XXI Editores).
- Grassi, Estela, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1996) *Políticas sociales; Crisis y ajuste estructural* (Buenos Aires: Espacio Editorial).
- Guerrero, Alfredo (1998) "Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 14, N°87, pp. 31-37.
- Harding, Sandra (1998) *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms and Epistemologies* (Indianapolis: Indiana University Press).
- Holloway, John (1997) "La revuelta de la dignidad" en *Chiapas* (México: Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM) Vol. 1, N°. 5, pp. 7-40.
- Ibarra, Eduardo (1999) "Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, N°95, pp. 14-24.
- Jiménez, María de la Luz (1999) "Los mecanismos del poder y los proyectos locales; aproximaciones al análisis comparativo en cuatro escuelas primarias en Torreón, Coahuila" (México: Doctorado Interinstitucional en Educación), manuscrito inédito.

- Levinson, Bradley (2000) *Todos Somos Iguales (We are all Equal); The Play of Student Culture at a Mexican Secondary School and Beyond* (Indianapolis: Indiana University Press).
- Lummis, Douglas (1996) *Radical Democracy* (Ithaca, New York: Cornell University Press).
- Massé, Carlos (1998) *Reivindicaciones económico-democráticas del magisterio y crisis corporativa (1979-1989)* (México: El Colegio Mexiquense y Plaza y Valdes Editores).
- Meiksins Wood, Ellen (1996) *Democracy against Capitalism; Renewing Historical Materialism* (Great Britain: Cambridge University Press).
- Miranda, Francisco (1992) “Descentralización educativa y modernización del Estado” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N°.2, pp. 19-44.
- Noriega, Margarita (1999) “Financiamiento de la educación superior y proyecto de país” en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, N°. 95, pp. 5-13.
- Rauber, Isabel (1997) *Profetas del cambio* (La Habana: Centro de Recuperación y Difusión de la Memoria Histórica del Movimiento Popular Latinoamericano).
- Rauber, Isabel (1995) *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular* (Buenos Aires: Ciudad Alternativa).
- Resendiz, Ramón (1992) “Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N°. 2, pp. 3-18.
- Rockwell, Elsie (1998) “Ethnography and the Commitment to Public Schooling; A Review of Research at the DIE” en Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth, eds., *Educational Qualitative Research in Latin America; The Struggle for a New Paradigm* (New York: Garland Publishing, Inc.) pp. 3-34.
- Roitman Rosenmann, Marcos (1995) “Teoría y práctica de la democracia en América Latina” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenmann, comps., *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM) pp. 59-97.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y verdad; nueva propuesta de análisis social* (Mexico: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Salinas, Samuel y Carlos Imaz (1984) *Maestros y Estado; estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982* (México: Editorial Linea, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas).

Sandoval, Etelvina (1998) *La escuela secundaria en México desde un enfoque etnográfico* (México: Universidad Nacional Autónoma de México), Tesis doctoral inédita.

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1994a) *10 Propuestas para asegurar la calidad de la educación pública* (México: SNTE).

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1994b) “Trabajo cotidiano; formación, actualización y superación profesional; Carrera Magisterial”, Documentos de trabajo 7.2. (México: Primer Congreso Nacional de Educación).

Smyth, John, ed. (1993) *A Socially Critical View of the Self-Managing School* (Washington, D.C.: The Falmer Press).

Stepan, Alfred (1993) “On the Tasks of a Democratic Opposition” en Larry Diamond y Marc F. Plattner, comps. *The Global Resurgence of Democracy* (London: The John Hopkins University) pp. 61-69.

Street, Susan (1992a) *Maestros en movimiento; transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)* (México: CIESAS).

Street, Susan (1992b) “El SNTE y la política educativa, 1970-1990” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N° 2, pp. 45-74.

Street, Susan (1994) “La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco” en Jorge Alonso, ed. *Cultura política y educación cívica* (México: Porrúa) pp. 427-466.

Street, Susan (1996) “Democracia como *reciprocidad*: modalidades participativas de ‘las bases’ del movimiento magisterial chiapaneco” en Hector Tejera, ed. *Procesos políticos en el México Contemporáneo: una visión antropológica* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdés) pp. 351-376.

Street, Susan (1997) “Los maestros y la democracia de los de abajo” en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz, comp., *La democracia de los de abajo* (México: *La Jornada*, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM) pp. 115-145.

Street, Susan (1998a) “Researching Teacher Activism in Mexico: Democratizing Culture and Culturizing Democracy (From Representational to Dialogical Ethnography)”, Ponencia presentada en el Comparative and International Education Society Annual Meeting, Buffalo, New York.

Street, Susan (1998b) *Magisterio y Democracia; Investigaciones desde el sujeto* (México: CIESAS), Reporte de investigación inédito.

Street, Susan (1999) "Historia oral y subjetividad: culturizando la democracia a partir del movimiento magisterial chiapaneco" en *Secuencia* (México: Instituto Mora) N°. 43, pp. 9-16.

Tedlock, Dennis y Bruce Mannheim (1995) *The Dialogic Emergence of Culture*.(Chicago: University of Illinois Press).

Tejeda González, José Luis (1996) *Las encrucijadas de la democracia moderna* (México: Plaza y Valdes y la Universidad Autónoma de Nuevo Leon).

Tello, Marcos (1997) *Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales (Primavera de 1989, D.F.)* (México: Escuela Nacional de Antropología e Historia), Tesis de Licenciatura inédita.

Tello, Marcos (1998) "El Congreso del SNTE y la bancarrota del sindicalismo burgués" en *Trabajadores* (México: Universidad Obrera de México) Vol. 2, pp. 11-16.

Torres, Rosa María (1997) *Educación y sindicalismo* (México: Confederación de Educadores Americanos) Cuaderno de trabajo 9.

Valdés Vega, María Eugenia y Gerardo Peláez Ramos (1999) "El XVI Congreso del SNTE y el aumento de mayo" en *Trabajadores* (México: Universidad Obrera de México), Vol. 2, pp. 28-30.

Zemelman, Hugo (1995) *Determinaciones y alternativas en las ciencias sociales de América Latina* (México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM y Editorial Nueva Sociedad).

Notas

1 Las palabras y frases en letra cursiva se refieren a categorías usadas por los maestros que han colaborado en mis investigaciones. Por lo general, se refieren a conceptos importantes en el discurso de los maestros democráticos.

2 Continúa la cita de Isabel Rauber (1995: p. 61). "...No existe sujeto sin proyecto ni viceversa, y ninguno de ellos sin estrategia de poder, porque hablar de proyecto sin voluntad de poder, es decir, sin conciencia y actividad que construya, que se oriente hacia él, es decir, sin sujeto, resulta sólo una abstracción. Lo mismo sería hablar de la existencia de sujetos sin proyecto de transformación, sin voluntad de transformación y sin una actividad teórico-práctica de construcción y acumulación de poder".

3 Distingo entre "actor social", "sujeto social" y "sujeto popular democrático", basándome en Rauber, 1995. El primer término refiere a los grupos, sectores, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social persiguiendo determinados objetivos. Un actor llega a ser un sujeto social cuando empieza,

junto con otros actores, un proceso de intervenciones continuas que implican un desarrollo progresivo de sus luchas, en particular, de su consciencia. Cuando hablo de un sujeto popular de transformación, me refiero a una articulación expresa de una pluralidad de intereses estructurales y culturales en función de la destrucción de las prácticas autoritarias y la construcción de la democracia, como modo de vida y no simplemente como forma de gobierno. En el texto, entonces, distingo entre el actor político subalterno del magisterio (la CNTE) y uno o varios sujetos democráticos que surgen desde ese actor, pero que se van modificando al vincularse con otros actores y fuerzas sociales.

4 Pablo González Casanova (1995: p. 37) expresó esta idea de la siguiente manera. “La ciencia social, la ciencia política latinoamericana, el intelectual comprometido con las luchas por la democracia, con los pueblos trabajadores y la liberación, perderán toda posibilidad de influir en el proceso precisando su historia y movimiento, si no analizan la doble dialéctica del frente político y de la lucha contra la explotación... La lógica de unir fuerzas, en que el político es sólo el que une fuerzas, se combina con la lógica de unir, a las fuerzas ya organizadas, las masas que todavía no están organizadas y a las que es necesario ligar cada vez más a las estructuras de liderazgo dialogal, práctico y moral, político y ético.”

5 La interrelación de los tres conceptos de democracia, poder y sujeto se entiende también desde una posición epistemológica, la que viene desarrollando Hugo Zemelman (1995: p. 35). Este teórico ha dicho, por ejemplo, que “Es difícil potenciar un futuro, en términos de una utopía que no sea una proyección de la misma naturaleza del sujeto. Es la realidad de éste la que hace posible dicha utopía, o bien que se transforme en el principal obstáculo para la realización de otras que contravengan su naturaleza”.

6 Conviene distinguir más formalmente entre democracia de base, democracia popular y democratización desde la base. Tal distinción depende del concepto de poder popular. Entiendo aquí que “la democracia de base” (o la democracia directa) se refiere a un conjunto de mecanismos para la conducción autogestionaria; incluye normatividades políticas y reglas de juego para la interacción en las instancias organizativas, como las asambleas, las movilizaciones, la gestoría, etc., compartiendo asimismo algunos procedimientos de la democracia llamada representativa, como es el voto secreto, por ejemplo. Para que el concepto de “la democracia de base” sea útil o tenga un lugar destacado, indispensable como plataforma mínima en el proyecto subalterno, tiene que ser apropiado por los actores y las personas participantes y ejercido por ellos como poder popular de un sujeto particular (Roitman, 1995).

7 Al respecto, encuentro muy relevante, para situar la experiencia michoacana, lo que escribió Franz Hinkelammert (en el prólogo a las discusiones entre sindicalistas argentinos recopiladas en el texto de Isabel Rauber, 1997: p.

10) “...(A)parece con urgencia la necesidad de reconstituir el movimiento sindical a partir del campo popular y darle una amplitud que ahora irradia el propio campo de cultura. Inclusive se habla de la necesidad de un movimiento en el campo popular, activo en lo económico, social y cultural, que tenga la actividad gremial como una de sus dimensiones. Eso mismo implica ver la acción ya no solamente a partir de la empresa, sino a partir del territorio donde la empresa se encuentra. El movimiento sindical entonces es visto como un movimiento de solidaridad de todos los afectados y golpeados por el modelo de acumulación de capital”. Esta posición se viene desarrollando por Guillermo Almeyra en su editorial semanal en LAJORNADA de México. Almeyra arguye que, a estas alturas de la mundialización, no es suficiente controlar el sindicato para defender el trabajo. Ahora, para ello hace falta reorganizar a todos los trabajadores, desempleados y subempleados -reconcibiendo el campo popular- para encarar y contrarrestar las tendencias históricas regresivas afectando la fuerza laboral. Ver Street, 1998a para un análisis de esta situación desde la perspectiva del magisterio democrático.

8 Encontramos esta idea por escrito en los documentos circulando en las secciones democráticas del magisterio mexicano. Una exposición de lo esencial del planteamiento viene del documento inédito, titulado “Hacia una nueva economía”, sin autor y con fecha de septiembre de 1996. “La democracia de base es la precondition para llevar a la práctica un proyecto de nueva economía. Las cooperativas de vivienda, abasto, producción, los comités populares, la CNTE, las organizaciones campesinas democráticas, los municipios realmente populares, entre otros, son el punto de arranque. Sin ellos, no se puede pensar en algún proyecto consistente, globalizador. Casi en todos esos procesos de organización, existen intentos, poco desarrollados hasta ahora, por parte de la base de apoderarse o imponer algún criterio propio a la hora de construir casas, planear la producción agrícola, proyectar el trabajo docente... A esto se le ha llamado recuperar la capacidad de gestión o la materia de trabajo contraponiéndose a la racionalidad patronal, adelantando los gérmenes de una nueva racionalidad del trabajo fundada en una reinterpretación de las necesidades y en un diferente uso cultural y político de la técnica la ciencia. La pelea por una nueva racionalidad de la producción, por la transformación del trabajo y hasta de los bienes que resultan de él, empieza aquí, va de la mano con el surgimiento de la democracia de base”.

9 La CNTE es el nombre puesto al conjunto de organizaciones sociales y movimientos que se juntaron en 1979 para dar cobertura a las protestas de los maestros de educación básica y media que rápidamente se llamaron *disidentes* al presionar a la SEP y al SNTE para demandas económicas y políticas (ver Cook, 1996; Massé; 1998; Salinas e Imaz, 1989).

10 El concepto de “autonomía regulada” está trabajado por José Contreras (1997) para la educación básica, y para la superior, por Eduardo Ibarra (1999: p. 20). La siguiente descripción que hace Ibarra capta la naturaleza de los cambios afectando el proceso de trabajo docente en México: “...la evaluación debe ser considerada como una tecnología liberal de influencia indirecta, desde la que las instituciones son ‘obligadas a ser libres’, pues se les deja actuar poniendo en operación controles basados en el mercado. De lo que se trata es de actuar bajo un principio de autonomía regulada, en el cual quien actúa interioriza, no siempre de manera consciente, que tendrá que ajustarse a los criterios de la ‘sociedad-mercado’... Estamos en presencia, esencialmente, de un acto gubernamental que mantiene un control estratégico, que puede prescindir de la vigilancia de cada detalle; en su lugar funcionará la autosujeción, pues la vigilancia será ejercida por las propias instituciones, que saben que tendrán que rendir cuentas considerando ciertas expectativas expresadas en los indicadores de la evaluación y los procedimientos adoptados”.

11 Ultimamente se habla de un resurgimiento del *charrismo sindical* en varias instancias de la jerarquía del SNTE. En octubre de 1999, corrieron rumores del cierre de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., la institución que se dedicó a investigar asuntos del gremio magisterial y contribuyó a darle contenido al discurso educativo del SNTE preparado durante el gobierno de Carlos Salinas. En la FSNTTE se despidió repentinamente al personal académico y se rompió la relación con el Patronato; quedan muchas dudas respecto a las razones por esta situación (LAJORNADA, 4 de noviembre de 1999).

12 Sin investigación empírica de por medio, sería difícil analizar la tremenda diversidad de racionalidades yuxtapuestas caracterizando actualmente el trabajo docente a lo largo de la República mexicana. Existen pocas referencias al respecto; ver Calvo et al., 1996 y De Ibarrola et al., 1997. En este sentido, me reconozco como parte de la tendencia a nivel mundial que busca reconcebir “la localidad” como una compleja y cambiante articulación de influencias internacionales, nacionales y regionales (De la Peña, 1993). Esto se agrega al renovado interés por entender históricamente los procesos locales de construcción de poder de base al interior del movimiento magisterial.

13 En los últimos años he llevado adelante dos seminarios de discusión con maestros, sindicalistas e investigadores de diferentes partes de México. El primero (1993-1995) pretendió realizar una recuperación histórica de movimiento magisterial en sus diversas modalidades regionales. Una primera sistematización de los resultados está en Street, 1997. El segundo (1996 al presente) enfoca más específicamente en tres regiones (Michoacán, Jalisco y el Distrito Federal), donde existen grupos de trabajo para discutir y analizar temas relevantes para el estudio del trabajo docente, la reforma escolar y las

movilizaciones magisteriales. Los testimonios reportados en este artículo fueron registrados en estos seminarios o en entrevistas particulares. Estas actividades forman parte de mi línea de investigación sobre el magisterio nacional y la política educativa. Reconozco que el análisis interpretativo que realizamos en los seminarios arroja muchas hipótesis interesantes para investigar desde otras perspectivas. Algunas afirmaciones más se fortalecerían aun más si fueran complementadas por otras investigaciones. Desafortunadamente, la investigación educativa mexicana muestra varios vacíos de información sobre el tema. Metodológicamente, me apoyo en historias de vida (profesional), en varias aproximaciones al análisis de discurso, en el procedimiento llamado *grounded theory* desarrollado por Glaser y Strauss, 1967, además de otras técnicas comunes a la etnografía surgida de la antropología (Goetz y LeCompte, 1984).

14 Además del programa de Carrera Magisterial, en 1993 se legisló para crear una nueva figura: los consejos (escolares, municipales, estatales y nacional) de participación social fueron creados por decreto para ir incorporando a otros actores en la definición de la política educativa. Los avances han sido pocos (Guerrero, 1998). Otra política específica que se viene implementando gradualmente en diferentes regiones del país se llama "Proyecto Escolar". Con ella se busca probar diferentes esquemas de autogestión escolar, enfatizando ahora la idea de que la autonomía se deje de considerar una capacidad del profesor para pasar al ámbito institucional de la gestión de la escuela. Esta política mexicana tiene mucho en común con las políticas de otros países analizados en el libro editado por John Smyth (1993).

15 Para la documentación oficial, consultar Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, ANTOLOGIA (de documentos normativos), SEP, 1996 y Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, "Guía técnica para determinar el número de plazas a incorporar o promover al programa de Carrera magisterial," Ciclo escolar 1996-1997. Una evaluación muy general del programa está en SNTE, 1994a y 1994b.

16 Con esta racionalidad, el pensamiento tecnocrático supone (equivocadamente) que se puede evaluar los factores del proceso educativo por separado. Supone que los criterios de eficiencia, eficacia y costo-beneficio son aplicables a la labor docente. Supone que el rendimiento escolar (que mide la capacidad de asimilación de datos) equivale al aprendizaje (que se manifiesta en la comprensión y expresión de diferentes tipos de conocimiento y destrezas). Supone que el "desempeño" registra lo esencial del trabajo docente (Torres, 1997).

17 Un grupo de profesores democráticos de Iztapalapa, D.F. que participó en los seminarios formativos de los maestros michoacanos escribió lo siguiente en torno a un nuevo concepto docente. "La escuela debe aparecer no como

una institución fuera del tejido social, sino como un centro de confluencia de los quehaceres comunitarios, como un centro donde se construye la convivencia de los miembros de la comunidad y desde donde se organizan las actividades que resuelven las necesidades de todo tipo que tienen que ver con la propia supervivencia de la comunidad. La escuela se constituye en espacio abierto hacia los quehaceres colectivos desde donde se transforman las relaciones de servidumbre en relaciones de cooperación.” “Propuesta de construcción escolar”, documento de trabajo, Iztapalapa, 1997.

18 La Comisión de Educación y Cultura de la Sección XVIII diseñó un proyecto para operar cien escuelas de tiempo completo a nivel experimental. Por complicaciones “políticas” de las que menciono en el texto, no se llevó a cabo este proyecto en ninguna escuela.

Comentario

La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente

◀ Deolidia Martínez*

En primer lugar, resulta importante destacar que el trabajo de Susan Street me pareció muy estimulante ya que promueve un rápido acuerdo para avanzar hacia propuestas de acción político-sindical, no sólo en el ámbito local mexicano -en el que se sitúa la autora- sino también en una perspectiva continental.

La construcción de un sujeto popular y el desarrollo de nuevos consensos para la defensa de una escuela pública popular están en la mira de una buena parte de los movimientos político-sindicales y sociales de nuevo signo en América Latina.

Los dos ejes que el trabajo pone en acción -maestros, activistas, luchadores sociales e intelectuales, por un lado, y luego sujeto, proyecto y democracia-, ambos orientados hacia la construcción de poder desde la escuela como núcleo cultural y sustentados en una ética con justicia social, son un buen amarre para discutir en consonancia con la autora.

Su trabajo no elude el compromiso político. Sus fuentes y su práctica en la investigación están encarnadas en el apoyo y soporte crítico para la constitución del sindicalismo democrático mexicano cuya tarea es, sin duda, ardua y compleja.

* Psicóloga del trabajo, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, Escuela Sindical "Marina Villeta".

El texto me pone a dialogar con mis propias problematizaciones. Conuerdo con Susan en la centralidad de algunas categorías de análisis como: “*proceso de trabajo*” y “*sujeto popular*”, así como también con su riguroso testimonio etnográfico y con su vertiente metodológica. Su trabajo evoca voces de maestros y recuerdos vividos durante mi etapa de investigadora en México.

Estamos próximas, arriesgo, frente a un desafío que enfrentamos como investigadoras: tomar firmes posiciones en el análisis de la realidad y en la construcción del objeto de investigación para elaborar sólidas propuestas políticas críticas de signo alternativo. Ante nosotras está visible el riesgo de exclusión “de la comunidad científica” o el de ser cooptados o subsumidos en el estado-mercado.

El objeto “escuela” no tiene una construcción acabada y es necesario abrirlo, desplegarlo en múltiples problemas de investigación. Coincido con Susan en que es “*desde abajo*” y -agregando una consigna de CTERA- “*desde adentro*”, desde la escuela concreta y con sus protagonistas centrales que podremos hacerlo. El problema teórico metodológico reside en hallar la unidad de análisis de la organización escolar y la organización del trabajo, su relación y su especificidad. Esta afirmación está apoyada en mi práctica profesional sindical (como psicóloga del trabajo) y en la investigación para la elaboración de “alternativas” a las reformas educativas neoliberales impuestas en el continente. También hemos localizado en esa verdadera “*fractura*” una de las causas de sufrimiento psíquico de los docentes en la escuela. Manifestamos así la urgencia por construir propuestas transformadoras para el bienestar de alumnos y maestros en sus lugares de trabajo.

La administración del sistema educativo -y en especial la del trabajo docente- tiene un modo homogéneo de operar, salvando algunos regionalismos por país. En el trabajo de Susan, el contexto local mexicano no es limitante para entender la realidad de las políticas educacionales del gobierno generalizadas en la lógica de mercado. Frente a ellas, sostener la “escuela pública” como unidad de análisis es enfrentar la estrategia de la desregulación normativa. Los logros y los resultados arrojados en cifras desde el sistema constituyen estrategias para justificar los gastos ante los entes financieros nacionales e internacionales.

En este sentido, la relación conceptual y de análisis sistema educativo-escuela cobra centralidad.

Para nosotros (y me adscribo a la autora cuando precisa que el lugar desde el que analiza es el del actor subalterno) investigadores y docentes, activos en una resistencia tenaz contra la lógica mercantil, resulta vital reconstruir y dar continuidad histórica a esta “escuela” con y desde la que hemos crecido, y en la que hemos inscripto nuestra filiación en las luchas sociales del siglo XX. En particular, en el período comprendido desde la década del setenta hasta la actualidad, han coincidido vertiginosas luchas con una pasividad resignada ante el “pensamiento único” y su inevitabilidad. La brecha entre subalternos y hegemónicos se ha revelado con toda su profundidad.

Es real que no disponemos de “tiempos y movimientos” propios y autónomos para realizar una nueva conceptualización de “escuela” ya que debemos enfrentar el riesgo del desempleo globalizado.

La intensificación del trabajo, el incremento de las cargas horarias, las exigencias por trabajar (¿o por transmitir?) nuevos contenidos saturan la cotidianeidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica. Los diálogos y encuentros de maestros con equipos directivos e investigadores están interferidos. Resulta necesario apropiarse con cierta violencia de estos tiempos y espacios.

Es así como docentes e investigadores accedemos al tiempo de la construcción política: inscribiéndonos en el histórico recorrido de la clase trabajadora para la formación en la práctica y en la investigación. El “trabajo docente” y, en especial, “el proceso de trabajo” –tarea que colectivamente realiza la docencia en la escuela– constituyen ejes centrales de análisis.

Los ochenta fueron años de interesantes avances en la indagación sobre lo que efectivamente sucede en la escuela, y en especial, sobre quién es ese trabajador docente, aún desconocido para las ciencias del trabajo, que históricamente estuvieron muy ocupadas estudiando los procesos industriales.

El debate europeo sobre profesionalización-proletarización del maestro y sobre la pérdida de control sobre el proceso de trabajo comenzamos a conocerlo hace veinte años.

Este es y ha sido uno de los ejes centrales teórico-metodológicos con el que, desde CTERA, avanzamos en la tradición del análisis del proceso de trabajo que hace (¡también!) algo más de veinte años iniciara Harry Braverman en Estados Unidos. La diferencia es que en la actualidad se impone la inclusión de la “subjetividad” como contenido ineludible en el proceso.

Para la autora está claro que nuestra disputa con la burocracia administrativa del sistema educativo es por el control del proceso de trabajo. Por eso la escuela toma relevancia, porque es el local de trabajo, es el territorio concreto en el que se realiza el trabajo y en el que se construyen los sujetos docente y alumno.

La idea del “trabajador-productor ciudadano” como protagonista de una transformación social de la escuela nos da la posibilidad de acceder al producto concreto más genuino de su proceso de trabajo: “*el conocimiento nuevo acerca de la enseñanza*” o el “*producto escuela*”. El aprendizaje, la enseñanza, y fundamentalmente el conocimiento del alumno -niño, joven, adulto, hombre y mujer, casi desconocidos hoy en este vértigo de mundo globalizado- atraviesan el tiempo histórico en la profundidad de saberes sin palabra, sólo experiencia a veces intransmisible o “historia oral”, acervo cultural, vidas de maestros del campo y la ciudad.

Es necesario reconocer que si hemos estado por muchos años lejos de abordar las categorías “trabajo docente y proceso de trabajo”, muy lejos estamos hoy de conocer con profundidad al alumno de nuestras escuelas (esto es, al otro en la dimensión de la construcción subjetiva de la docencia).

En el texto de Susan, particularmente en el análisis del trabajo docente, tiene escasa presencia el alumno. Y al mismo tiempo en las referencias críticas de las prácticas sindicales democráticas en México.

Una nueva mirada a la relación maestro-alumno desde el análisis del proceso de trabajo toma fuerte importancia política en la disputa por el control del proceso con la administración central del sistema educativo. En esta “batalla del conocimiento”, para la lógica mercantil, los productos escolares son matrícula y acreditación, es decir “alumno inscripto”, retenido en el sistema, y acreditado. Logros en bases de datos para los Bancos, archivos estadísticos, “*torrentes de papel*” -como diría Braverman antes de la informática-, cadenas de montaje en las que pasan datos captados sobre docentes y alumnos ... Producto burocrático, deshumanizado, resultado de la relación costo-beneficio pensada para el mercado del empleo y el control social.

Avancemos, entonces, en la definición de estos temas: escuela; relación docente-alumno; ¿qué es la escuela hoy?; ¿cuál es su sentido y significado?; ¿quiénes son los alumnos con los que convivimos?; comunicación; interferencia y diferencia; distancia generacional y social. No dudamos que una nueva e insospechada corriente de vida circula, resuelve, proyecta y sucede aquí, al lado nuestro... Conciencia difusa, futuro incierto, difícil de expresar. Niños y jóvenes, varón-mujer, adulto, trabajador, en tránsito por la escuela, a nuestro lado, ¿con nosotros?

Debemos pensar en alternativas con autonomía, con poder. Poder hacer con otros, con el otro de la relación esencial de nuestro proceso de trabajo: el alumno. En este contexto, debemos producir conocimientos, estrategias, alianzas, nuevos consensos, nuevas identidades, construir un sujeto popular histórico y nuevas relaciones sociales en el trabajo.

Debemos admitir aquí que la problemática de la división social del trabajo al interior de la escuela y en el sistema educativo no está muy estudiada. Esta temática podría conformar una otra categoría de análisis.

Volvamos al maestro. Como dice Susan: *los gobiernos de la educación han dejado caer en él todo el peso de las modificaciones impuestas*”, también todas las culpas y las responsabilidades. Los docentes hablan de “responsabilidades en negro” no computables ni codificables; de mandatos verbales; de ordenamientos sin legalidad, casi extorsivos; de obligaciones para con el sistema para poder permanecer en él; de aprobar al alumno y de retener la matrícula.

Desde los años ochenta hemos señalado la existencia –revelada por investigaciones epidemiológicas médico-psicológicas- de una creciente “fatiga residual” en los docentes tanto varones como mujeres, pero con mayor gravedad en estas últimas. Una inercia defensiva que ha vuelto gris y sin expectativas a un gran sector de trabajadores de la educación. Anestesiados y tratando de pasar sin ser vistos, cansados, absorbidos por el presente y sin preguntas sobre el futuro.

Una importante investigación llevada a cabo por el sindicato brasileño CNTE nos muestra con claridad cómo están “quemados” o “fundidos” un significativo número de docentes en Brasil (el síndrome de *burnout*, en la denominación inglesa).

Tanto en Brasil como en México y Argentina, oímos a diario en las escuelas, en los cursos de capacitación, en las entrevistas psicológicas, a los docentes comentar: “basta!”; “no va más!”; “me borro”; “ya ni modo, qué va! (...); “no me hago más mala sangre”; “que hagan lo que quieran”(…); “no doy más, me quiero ir de la docencia (...)pero no hay trabajo!”.

La situación concreta de enfrentamiento contra los gobiernos de la educación, contra las privatizaciones apoyadas en la lógica de la administración mercantil del trabajo, exige un esfuerzo gigantesco para todo el sector laboral docente “militante”. “Nadar contra la corriente” requiere un replanteo del trabajo cotidiano y un fuerte control sobre los tiempos y espacios más productivos de la jornada laboral. Esto hace muy difícil el desarrollo de una capacidad de lucha colectiva y la estrategia política necesaria para librar “la batalla del conocimiento”.

Recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente, son exigencias que los tecnoburócratas del sistema educativo esperan que los maestros cumplan aunque ellos nunca conseguirán realizar. Como dice Tomás Tadeu da Silva, los tecnócratas “*ejercen la exclusión sin culpa*”. Para ellos, lo humano es el error. Hemos comprobado abundantemente que sólo esperan resultados: “Haga lo que pueda con lo que tiene, nosotros evaluamos al final”.

La desregulación produce conocimiento. ¿Quién se lo apropia y para qué? ¿Cómo se produce conocimiento en condiciones adversas? Hay interesantes avances en el estudio del “factor humano” en el trabajo desde el lugar del trabajador. En Francia, Dejours, y en Argentina Malfé y otros psicólogos y psicoanalistas con los que CTERA está trabajando el tema. Resulta necesario avanzar en esta dirección, definir “lo real del trabajo docente”, lo cual es vital para el rescate de la subjetividad del trabajador. Debemos recuperar la historia del oficio para conocer a fondo las problemáticas surgidas en esta nueva e inquietante etapa.

Penas, sufrimiento psíquico, malestar docente. Un profundo estudio sobre estas temáticas ha problematizado toda la investigación sobre el trabajo docente en

CTERA desde 1998/99 hasta la actualidad. En dicho trabajo, la relación docente-alumno recuperada desde la cultura, desde el deseo re-conocido y re-apropiado, ocupa un lugar central.

Tal como señala Marta Santore en su trabajo "El malestar docente": "*Si elegimos decidir, hacemos acto, practicamos una cierta libertad en lugar de proclamar su derecho, y comenzamos a dejar el sometimiento y sus efectos de sufrimiento y sacrificio*".

Aquí se pone en tensión el análisis del par: libertad-necesidad. Desde otra dimensión, la escuela y los nuevos consensos.

Es importante reconocer que han sido los riesgos y la falta de seguridad lo que llevó a la sociedad civil –padres y organizaciones comunitarias– a tomar conciencia de que ellos son los que deben "cuidar" la escuela, ya que el Estado no sólo la abandonó, sino que intenta convertirla en un negocio rentable.

Una escuela pública, hoy, puede ser tan peligrosa como un avión. Las escuelas carecen de tareas de mantenimiento, no se cumple con ninguna norma vigente de seguridad: no existen pararrayos, extinguidores, puertas de emergencia. Los docentes con su cuerpo, con su energía, con su atención exigida al máximo están en emergencia.

"*Si el padecer se pone en relación con su dimensión social, dejará de ser pensada su emergencia del lado sólo de la debilidad o de la fragilidad individual*" -sostiene Iris Valles en el trabajo "El malestar docente".

El conflicto social entró a la escuela. Es su lugar naturalizado, invisible. Debemos hacerlo visible, develarlo, hacerlo realidad concreta encarnada en alumnos y docentes. Este también constituye un conocimiento que debemos construir.

Al lado nuestro, también suceden otros procesos (¿o proyectos?) que acuden al análisis comprometido, que procuran rescatar la dignidad humana y la búsqueda de justicia social, como por ejemplo el Zapatismo y los campesinos indígenas chiapanecos en México, y el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil.

Somos defensores de la escuela pública; de la reconstrucción de una sociedad civil en movimiento; de un sindicalismo de nuevo cuño en Brasil y Argentina (CUT y CTA); de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y de la rebelión, ante una desigualdad que ya es intolerable.

¿Qué distancia tienen con esta escuela en que vivimos, con este trabajo que realizamos? Resistimos a ser empleados para excluir, para destruir identidades, culturas, tierra y vida. Los recursos de lo humano del trabajo están en el orden de la cultura, dice Dejours. Pero, como nos alerta Santore, "*En la decadencia se devela la fetichización. Los humanos somos tratados como objetos y éstos como humanos*".

Hay mucho para asimilar y compartir con los movimientos zapatista y de los sin tierra, mucho camino para enlazar proyectos y realidades. La escuela tiene un lugar importante en ambos. La producción pedagógica y educativa del Movimiento Sem Terra no queda al margen el tema en el Ejército Zapatista, con sus definiciones de género en una ética concreta, sus profundos análisis y defensa del derecho indígena para una construcción social autónoma. El hostigamiento permanente a estas comunidades hace difícil a los pueblos de los territorios zapatistas defender su escuela y sus maestros. Como sugiere Susan, estos movimientos nos llevan a repensar “la alternativa”, para construir el poder social.

En este escenario nos preguntamos, ¿qué fuerza social constituimos los docentes y los investigadores comprometidos con las luchas en el continente? ¿Hay posibilidad de construir una contrahegemonía (una fuerza contrahegemónica)? ¿Es realizable un Movimiento Pedagógico desde abajo y desde adentro? ¿Es posible susstraerse de los mandatos burocráticos y del empleo estable con “obediencia debida”?

La construcción de alianzas sólidas con otros sindicatos, con desocupados y movimientos sociales de defensa de la tierra; de propuestas de desarrollo sustentable y de gran cantidad de organizaciones comunitarias, vecinales y culturales ha puesto de manifiesto que en medio de la enorme destrucción de puestos de trabajo, de la creciente precarización y flexibilización laboral, el trabajo docente aparece como “salvado y salvador”.

El trabajador de la educación (propietario del cargo o de la base, diría un mexicano) -cuya aproximación estadística nos daría una mujer casada de cuarenta años de edad y quince de antigüedad– es normalmente sostén de un grupo familiar en el que hay más de un desempleado reciente o un desocupado que busca trabajo sin éxito, de sus hijos e hijas, de su padre o su madre. Así se vive también la exclusión del nuevo mundo del trabajo.

El trabajo docente es, sin duda, un trabajo precarizado, en donde muchos derechos se han perdido, pero parece ser mejor que otros... Esta situación obliga a los docentes a adquirir nuevos posicionamientos en el conjunto del movimiento de los trabajadores.

Para finalizar, quiero hacer un comentario sobre la experiencia que desde CTERA llevamos a la Conferencia de la Red SEPA (Red Social para la Educación Pública en las Américas) que se realizó en Quito en octubre de 1999. Dicho encuentro reunió sindicatos docentes y organizaciones populares del continente. A partir de nuestro trabajo presentado “Trabajo docente y Salud Laboral” -que está a vuestra disposición para su lectura- propiciamos la constitución de una Red de Investigación del Trabajo Docente que conectará a investigadores, sindicalistas, profesionales y docentes. La necesidad de dar cohesión a una acción político-sindical continental constituye un estímulo para convocar a los participantes de esta reunión a trabajar para su conformación.

Bibliografia

Valles y Santore 1999 “El malestar docente”, *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires- México: Editorial Novedades Educativas) N° 30, Septiembre.

Dejours, C. 1998 *El factor humano* (Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas).

Codo, W. (comp.) 1999 *Educação, carinho e trabalho* (Brazil: Vozes, Petrópolis).

Nota

“El malestar docente” en las citas de Valles y Santore corresponde a la revista *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires - México: Editorial Novedades Educativas) N°30, septiembre de 1999. Nos hemos referido también a Dejours, C. *El factor humano* (Editorial Lumen-Humanitas Buenos Aires) 1998. La investigación realizada en Brasil sobre *burnout* en educadores ha sido desarrollada en: Codo, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*, Vozes, Petrópolis, 1999.

Capítulo IX

La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión

◀ Alejandra Birgin*

El tembladeral que se ha producido en este fin de siglo ha instalado profundos cambios sociales, nuevos fragmentos, nuevas exclusiones e inclusiones. Fenómenos tales como la globalización, las mutaciones culturales y tecnológicas, la metamorfosis del mundo del trabajo, transformaron de tal modo el escenario que han producido una nueva cartografía del espacio social. En él, la escuela es a la vez fuertemente demandada e impugnada. Sus promesas se desvanecen y a la vez se multiplican. De los diversos impactos que estos cambios producen sobre el sistema escolar, en este artículo focalizaremos la mirada sobre el trabajo docente.

Partimos de considerar que uno de los rasgos centrales de la modernidad fue la construcción de nuevas relaciones entre las prácticas de un nuevo estado (el Estado-Nación) y las pautas de comportamiento de los individuos: se trata de los sistemas sociales y culturales de regulación¹. Uno de ellos fue la escolarización, con desarrollos, estrategias y tensiones específicas. Tanto la escolarización como el trabajo docente tal como los conocemos hoy en día son construcciones históricas, que justamente dan cuenta de modos de gobierno.

* Profesora e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Programa Argentina. Autora del libro: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas del juego* (Buenos Aires: Troquel, 1999). Agradezco a Guillermina Tiramonti y Pablo Pineau sus atentas lecturas de este artículo.

Es en la organización de la escolarización y la pedagogía donde se configura un campo social en el que toma forma el gobierno de los individuos. En particular, la regulación de los procesos escolares también implica el gobierno del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de enseñar. Impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.

Vamos a sostener la siguiente hipótesis: en el contexto de los cambios sociales que atravesamos, se están desarrollando nuevos (otros) modos de regulación social que se construyen específicamente en diferentes espacios y posiciones sociales, atravesados por diversas dinámicas que también están en fuerte proceso de mutación (del conocimiento, del sistema político, del mercado de trabajo, del género, etc.). La propia dinámica del sistema educativo se entrecruza con esas otras dinámicas sociales que no le son ajenas: mas aún, que la constituyen, produciendo regulaciones específicas (Birgin, 1999).

En estos tiempos, en las sociedades occidentales se están configurando nuevas subjetividades donde la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro, crean regulaciones morales, conforman intereses, definen formas de saber. El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros. Se trata de un sujeto gobernado y gobernable a través de un juego amplio de elecciones (Palamidessi, 1998). El desplazamiento del lugar del Estado y la gestión del yo bajo la forma de una administración del riesgo adquieren formas específicas en las relaciones entre la dinámica del mercado de trabajo y el empleo docente. Entre esas formas específicas, en este artículo nos interesa analizar cómo se constituyen los discursos que circulan alrededor de la docencia. En particular, acerca de las transformaciones en la composición sociocultural y en las expectativas de los jóvenes que aspiran a ser maestras y maestros, y cuáles son sus consecuencias para la educación pública. La tematización de esta cuestión no es sólo argentina, sino que ronda a América Latina. Allí, una reflexión específica merece la producción de este discurso desde los organismos internacionales de financiamiento.

Desde los organismos internacionales

Como señala González Casanova, en el contexto de la globalización estamos asistiendo a una redefinición de la soberanía (González Casanova, 1999). Hay una toma de decisiones transgubernamental que se manifiesta, por ejemplo, en la homogeneidad de la agenda educativa de la región, más allá de tradiciones y particularidades de los distintos países.

Justamente, los organismos financieros internacionales construyeron una agenda para las políticas educativas que ha ido variando a lo largo de las últimas dos décadas. A riesgo de una simplificación excesiva, se podría plantear que hubo diferentes períodos, en los que fueron cambiando los énfasis en los lineamientos de gobierno que sostuvieron estos organismos: en los ochenta se puso el eje en la reforma de los sistemas (ajuste estructural, descentralización, reasignación y focalización del gasto). A comienzos de los '90 se puso el eje en el planteo de la autonomía institucional: básicamente, las preocupaciones giraron alrededor de las cuestiones de procedimientos y gestión (de allí el énfasis en los programas de formación de directores y supervisores) y de una redefinición del vínculo escuelas-familias. En estos últimos años se observa un retorno de una política más explícita hacia el sector docente: evaluación del desempeño, premios al docente exitoso, salario atado a resultados (incentivo por productividad), etc.

Por supuesto, el tema docente estuvo presente a lo largo de estas décadas, y los diferentes lineamientos propuestos generaban nuevos modos de regulación de la tarea docente por sobre los tradicionalmente construidos desde las burocracias estatales. La descentralización, por ejemplo, implicó un rediseño de responsabilidades: el cambio de los sujetos a los que se formulaban las demandas, y a la vez una fuerte dispersión de los conflictos. La promoción de los sistemas de evaluación también le dio otra exposición a determinados resultados del proceso escolar. Pero el cambio que señalamos en este último lustro pasa básicamente por la direccionalidad de estas medidas sobre el sector docente y su nivel de individualización. Se trata de una vuelta al individuo, con medidas que implican un desplazamiento de responsabilidades hacia la base y, en ella, a cada sujeto. En ese movimiento el Estado no se retira de la escena, sino que desplaza sus funciones de garante de la educación pública hacia una función fundamentalmente evaluadora. Se trata de una búsqueda insistente por la instalación de una cultura de la evaluación, entendida no como una rendición de cuentas pública, sino como estrategia de control padronizado del trabajo docente². En un contexto de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docentes se proponen atados a los resultados que se obtengan en el trabajo del aula.

Por otra parte, y más allá de su debilidad técnico-metodológica (Coraggio, 1997), estos organismos promueven investigaciones que producen e interpretan datos en la búsqueda de legitimación científica para determinados lineamientos o propuestas de intervención e inversión. Se construye allí una "retórica algebraica" basada en diferentes estudios sobre las funciones de producción que ponen en relación insumo-producto. Por ejemplo, estudios realizados en 1994 para identificar los insumos determinantes en la calidad de la educación concluían la necesidad de privilegiar el incremento del tiempo de clases y la provisión de libros y tareas para el hogar. Los conocimientos y la experiencia docentes como factores recién incidían en quinto y sexto lugar. A la vez, planteaban que no hay una correlación positiva entre el nivel de los salarios docentes y la calidad de la educación (Hanushek, 1989).

Uno de los rasgos que caracterizan a estas investigaciones (por los criterios de comparabilidad en que se sustentan) es la estandarización, ignorando contextos y tradiciones. Los modos de construcción de parámetros comparables obturan la mirada sobre las diferencias y las razones históricas. Así, la homogeneidad de las propuestas tiene en este caso como contrapartida la gran heterogeneidad histórica de la situación docente en la región (en este caso, por el desarrollo desigual del área educativa)³.

Ahora bien, el giro en la agenda que señalábamos más arriba se visibiliza en reuniones, diseños de investigaciones y políticas. En esa dirección se inscribe el proyecto de investigación financiado por el BID, “Maestros en América Latina: carrera e incentivos”, desarrollado en 1999 en seis países de la región con el propósito de “contribuir a la mejora de las políticas de reclutamiento y retención de futuros maestros”, al igual que el proyecto financiado por el Banco Mundial “Cómo atraer y retener docentes calificados: impacto del nivel y la estructura de la remuneración”.

Este desplazamiento de las preocupaciones hacia el sector docente también se puso de manifiesto en la agenda de la reunión “Los Maestros en América Latina: nuevas perspectivas para su desarrollo y desempeño” realizada en mayo de 1999 y organizada por BID, Banco Mundial y PREAL. Los ejes temáticos de ese encuentro fueron la evaluación de las prácticas docentes, la formación inicial y permanente, y ‘Calidad de los maestros: incentivos e innovaciones’.

Tanto en estas reuniones como en estas investigaciones se vuelve sistemáticamente sobre la pregunta “quiénes eligen ser docentes hoy en América Latina”, constatando que la carrera docente no está atrayendo en los últimos años a los jóvenes más talentosos y motivados de la sociedad (Tedesco, 1995)⁴. De allí surgen interrogantes y sugerencias de políticas para atraer a los “mejores jóvenes”. Y aparece una barrera inevitable: para atraer a otros jóvenes, a los mejores, son imprescindibles cambios en las remuneraciones y el reconocimiento. Pero sin embargo, recomiendan que “un aumento de salarios a nivel nacional no es lo mejor para atraer y retener docentes competentes” (Vega y otros, 1999). Desde allí se justifica entonces toda la propuesta de incremento de las remuneraciones haciéndolas personalizadas, con incentivos y pagos diferenciados según méritos individuales.

Esto sin duda irrumpe contra las tradiciones igualitarias. Por ejemplo en Argentina, en el imaginario de los docentes, su trabajo estaba constituido históricamente por un igualitarismo entendido como una condición formalmente idéntica de los distintos miembros de esa categoría ocupacional. Hoy, por el contrario, el foco está puesto en la diferenciación interna.

Un poco de historia

En la Argentina, la expansión y consolidación del sistema de escolaridad básica se concretó en las últimas dos décadas del siglo pasado. Se trató de un proceso en el que se estatizó la educación existente. Las escuelas pasaron a constituirse en espacios creados por el Estado para la construcción de la ciudadanía desde una ética republicana. Se basaban en sentar juntos al rico y al pobre. Sostenían que las diferencias debían permanecer invisibles y que serían compensadas por la escuela, que tenía la función de igualar las oportunidades. La lucha contra la ignorancia era la que proporcionaría la salvación a los bárbaros, convirtiéndolos en ciudadanos de la Nación.

Por eso, el Estado–Nación marcaba territorio construyendo escuelas y formando y nombrando maestras y maestros desde el centro. Era su deber, a la vez que su necesidad. En esos tiempos, ciudadanía era sinónimo de expansión del sistema educativo por todo el territorio. De la mano de esa expansión, la Nación creó y extendió el conjunto de escuelas normales en las que formó al “cuerpo” docente.

El magisterio se transformó en una profesión de Estado marcada por la oposición sarmientina ‘civilización o barbarie’, una especial traducción argentina de la oposición moderna entre progreso y tradición. Se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante–funcionario del Estado que conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades de ese Estado, a la vez que debilitó otros esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza (Birgin y otras, 1998).

Como señala Dussel, en la modernidad cultural–pedagógica que se constituyó en discurso pedagógico hegemónico a fines de siglo pasado y comienzos de éste, el liberalismo individualista tuvo poco éxito. En cambio, tuvo fuerte influencia la herencia de la vieja elite letrada y, fundamentalmente de la pedagogía normalista triunfante (Dussel, 1997). En las escuelas normales se desarrolló una tecnología pedagógica mas dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, de corte autoritario, basada en el docente como funcionario de Estado, del que era neutro servidor.

Heredera entonces de la neutralidad política y religiosa del normalismo y del funcionario público, la docencia se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria, en la que el género tuvo un lugar central. Desde esta amalgama, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente.

Históricamente se podría señalar que los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos. Un sector mayoritario estaba formado por las primeras generaciones de familias que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales. Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascen-

dente, perspectiva de progreso que por otra parte impregnaba el imaginario social de la época. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social por medio de la educación. La interiorización de esta predica no sólo moldeó las prácticas, sino que legitimó el trabajo pedagógico (Pineau, 1997).

Con el tiempo, además, uno de los rasgos que distinguió al empleo docente fue la estabilidad en el cargo en el contexto de un país que se vanagloriaba por el pleno empleo. A lo largo del siglo, y de la mano de la expansión casi ininterrumpida del sistema educativo, la docencia fue una carrera en crecimiento cuantitativo continuo. Pero como veremos, ni el pleno empleo ni la expansión de los cargos docentes continúan vigentes.

Hoy el panorama muestra significativas diferencias⁵. Se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos. Un indicador claro de esta situación es que en un contexto en que se amplió la cobertura del nivel medio a partir de mediados de este siglo, grupos considerables de quienes hoy ingresan a la docencia constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior. Esto implica un “descenso social” relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia.

Pero sobre todo asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Al parecer, las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente. Ante el incremento de los desocupados y subocupados, hay más ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes no ejercían hace años porque necesitan un aporte más al presupuesto familiar, porque fueron despedidos de otro empleo, o porque el trabajo por cuenta propia se ha resentido.

Así, la docencia aparece como un puerto seguro. En cambio, cuando hay otras perspectivas laborales, la docencia tiende a abandonarse (Birgin, 1997).

También pareciera que se transforman las razones históricas que motivaban la inclusión de las mujeres en la docencia: hoy ocupa un lugar importante el sostenimiento básico o la necesidad de completar la canasta familiar a pesar del enorme deterioro que sufrió el salario. Justamente, el incremento de la presencia femenina en la PEAp paralelamente al aumento del desempleo de los jefes de hogar muestra que este fenómeno atraviesa el conjunto del mercado de empleo.

En el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar.

Esto se visualiza en los movimientos de matrícula (crecimiento y descenso vertiginosos) que se registran en las instituciones formadoras en los últimos quince años: cuando el contexto es de estabilidad y “optimismo” económico, con oportunidades diversas de empleo (como el Plan Austral en 1985 y el inicio de la Convertibilidad, en 1991), algunos sectores sociales que tradicionalmente aspiraban a la movilidad ya no visualizan a la docencia como un destino deseable ni como vía para el ascenso social, e intentan otras alternativas en el mercado de empleo. Por el contrario, en períodos de fuerte restricción del mercado de trabajo (como la hiperinflación de 1989 o la recesión que se agudiza a partir de 1995), ante el temor de quedar excluidos del mercado laboral, esos grupos sociales valorizan a la docencia como una alternativa laboral estable más allá de las características específicas de la tarea. En estos casos se registra un fuerte crecimiento en la matrícula de las instituciones que forman para el ejercicio del magisterio.

Se configura allí una resignificación de las motivaciones “vocacionales” para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo. En este caso también se encuentran tanto maestras/os como profesoras/es que habían ejercido y abandonado la docencia y vuelven a ella en la búsqueda de la estabilidad perdida. Se trata de un título que se mantenía como reserva laboral y se “activa” ante coyunturas apremiantes⁶.

Ahora bien, el trabajo asalariado es una construcción histórica que permitió la inclusión de los trabajadores en la esfera pública. No sólo eso: es una construcción que articulaba la vida, que permitía adquirir una identidad social (Gorz, 1995 y 1998). En la Argentina, por otra parte, la posición de asalariado se consolidó junto al pleno empleo. Nuestro país desconocía la desocupación estructural: las tasas de desempleo oscilaban entre el 4 y el 5 % anual, y el subempleo visible también era relativamente reducido. Pero entre 1990 y 1996 se triplicó la tasa de desempleo, que llegó al 17,6% en el ámbito nacional.

Hoy esa tasa se estabilizó alrededor del 13,5%. Es en esta década que se produce la ruptura de la condición de asalariado de la mano del desplazamiento del Estado de su función de redistribución.

Hoy la lucha es por permanecer dentro del mercado formal de trabajo. Algunos autores refieren a la pelea de los trabajadores por pertenecer e ingresar a las ramas que favorecen la capacitación y la estabilidad, acrecentando la puja intracase entre los trabajadores y de éstos frente a los marginados del mercado laboral (Dinerstein, 1994).

Mientras que en el mercado de empleo se modifica la composición de la mano de obra asalariada, registrándose un crecimiento del trabajo asalariado transitorio (se formaliza la inestabilidad), el trabajo docente titular todavía reúne ambas condiciones: salarización y estabilidad. Comparativamente, trabajar como

docente aún permite un nivel básico de protección social por el acceso a los beneficios sociales, y a la vez no obtura el trabajo parcial e independiente en otras áreas⁷.

El trabajo docente aparece en ciertos grupos sociales como una estrategia para pilotear un futuro cada vez más incierto y angustiante. De allí sostenemos que la producción y control del riesgo se constituyen en una tecnología compleja de gobierno de las personas. Se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades.

El individuo está sujeto al riesgo y es a la vez sujeto de riesgo. La persona queda “libre” de administrar su riesgo. Se genera una lógica de responsabilización individual excluyente por el propio destino. En esta “autonomía regulada” se combina una maximización de la libertad individual con la intensificación de los mecanismos de dominación (Palamidessi, 1998).

Es en este sentido que habría que pensar la producción y control del riesgo como una tecnología compleja de gobierno que produce multiplicidad de prácticas (en los maestros en ejercicio, en los jóvenes que aspiran a ese puesto de trabajo). Algunos grupos, para combatir los riesgos que presenta el mercado de empleo y los crecientes procesos de desafiliación social, visualizan a la docencia como una alternativa que apacigua ciertas incertidumbres acerca del porvenir.

Los jóvenes, la docencia y el margen

En el profundo proceso de reestructuración que atraviesa la Argentina se ha heterogeneizado y fragmentado fuertemente la sociedad. Las transformaciones del mercado de trabajo juegan allí un papel central: un mercado que se caracteriza hoy por la reducción de los puestos de trabajo en el sector formal, el deterioro del empleo en el sector informal a la par de un fuerte crecimiento del desempleo. La precarización laboral es un hecho, más allá de que aún se estén discutiendo los cambios legales más duros. Como indicador bastan algunos datos brindados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: entre diciembre de 1995 y la misma fecha de 1996 se incrementó el uso de contratos por período de prueba en un 286,5%. Al mismo tiempo, la contratación de personal por tiempo indeterminado se redujo un 5,6%.

Uno de los grupos más afectados por esta situación del mercado laboral es el de los jóvenes⁸. Debido a un mercado de trabajo cada vez más segmentado y excluyente, hoy es incierta su inserción en la actividad económica, lo que los coloca en una posición de creciente escepticismo y vulnerabilidad respecto del futuro. Por ello, en el imaginario de los aspirantes a la docencia el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar. Así, el empleo docente se instala en una paradoja: por un lado está amenaza-

do por las medidas de ajuste estructural (degradación de los soportes materiales, restricción de cargos, creciente deterioro salarial); por el otro, es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial, y fundamentalmente de la protección social que ella incluía (Castel, 1996).

Estas razones explicarían buena parte de los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia. Como ya señalamos, se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos. Por otra parte, estos grupos provienen en muchos casos de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos. La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos al interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es. Quizás por esta interpelación fallida, el mandato normalizador/homogeneizador no logra eficacia. Más aún, muchas veces se producen y convalidan diferencias /articulaciones injustas (Puiggrós, 1995), como veremos a continuación.

En muchos casos, en las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia 9.

Desde allí son “sujetos deficitarios”, privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les falta. No se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, también legítimos para la enseñanza.

Algunas investigaciones que hemos realizado muestran que esta conceptualización de los estudiantes como sujetos deficitarios se inscribe y profundiza en un nudo de la cultura de las instituciones formadoras: los jóvenes que concurren a ellas no son reconocidos como adultos, sino que son construidos como alumnos/infantes, carentes de historia y saberes propios (Birgin y otras, 1998). Esto también se manifiesta en la propuesta de los programas de enseñanza de las asignaturas, que en muchos casos son programas que se proponen como compensatorios de las carencias académicas, más preocupados por reponer los contenidos del curriculum de la escuela primaria que por problematizar el lugar de la enseñanza (Davini, 1998).

Esta inclusión de nuevos sectores en el ingreso a las instituciones de formación docente, que es potencialmente democratizadora, puede devenir en discriminación social por lo menos en dos sentidos: por un lado, frente a estos jóvenes/futuros maestros a los que se estigmatiza confrontados a una imagen estereotipada del docente ideal que no son y no llegarán a ser, y por el otro porque se van construyendo nuevos circuitos de empleabilidad para ellos.

Es sabido que la lógica simbólica de la distinción asegura un mayor provecho a los poseedores de un fuerte capital cultural. A su vez, que una acumulación inicial de ese capital cultural depende del que ya está incorporado en la familia (Bourdieu, 1987). Y en este sentido no desconocemos las dificultades propias de estos grupos para la posición de enseñante. Pero en los discursos más circulantes ello se absolutiza desde una epistemología academicista que sólo reconoce como conocimientos a los legitimados en el medio escolar y descarta otros saberes, otras formas de conocer, otras oportunidades mediante los cuales estos sujetos actúan en la sociedad. Es decir, a partir de rígidas clasificaciones que sólo otorgan la categoría de “conocimiento” a lo que proviene de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar, estos jóvenes son tipificados. Lo que se dibuja aquí es la tensión entre identidad y diferencia, dada por la discontinuidad entre el *habitus* normalista y el de estos jóvenes pobres que quieren ser docentes.

Otra cuestión a señalar es que cuando estos grupos sociales alcanzan el título de magisterio, aunque se mantiene la correspondencia entre título y puesto de trabajo (a diferencia de otros escenarios del mercado de empleo), esta credencial ya tiene otra significación social: permite el acceso a posiciones contradictoriamente devaluadas. Por un lado se trata de un título que perdió el valor simbólico de antaño porque permite el acceso a una posición desprestigiada para ciertos sectores sociales como es la de docente, que ya no consagra la diferencia social como a principios de siglo a las mujeres. Pero por otro lado permite no caerse. En la pelea por extender las fronteras, en la tensión entre voluntad y deseo, cuando estos jóvenes pugnan por su título de magisterio están advirtiendo que los títulos constituyen una frontera jurídica que les permite un reconocimiento institucional. Poseerlo les permite compararse y, aún más, intercambiarse formalmente con otros (Bourdieu, 1987). Es decir, les permite incluirse. Es una pelea por el derecho a llevar un nombre.

En el mercado de trabajo...

Hace una década era común encontrar en las escuelas argentinas de zonas más desfavorecidas a jóvenes que al mismo tiempo que estaban estudiando la carrera de magisterio trabajaban como maestros y maestras porque los docentes titulados no alcanzaban para cubrir los cargos vacantes. Hoy, en cambio, y con el título ya en la mano, hay regiones con largas listas de espera para acceder a un cargo. Esto se vincula básicamente con el retorno a y la permanencia más prolongada de antiguos docentes en el puesto de trabajo, y con el crecimiento del número de egresados de las instituciones formadoras en los últimos años¹⁰ (por el fuerte incremento matricular).

Ahora bien, cuando estos estudiantes, de los que dimos cuenta en el apartado anterior, logran acceder al título y también al ejercicio de la docencia, en ge-

neral no atravesaron por una formación que compensó sus debilidades académicas, potenció sus particularidades culturales o replanteó el vínculo pedagógico tradicional.

Algunos datos de investigaciones recientes muestran que estos jóvenes estudiantes sólo visualizan determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. A diferencia de lo que sucedía en la década pasada, en que los recién recibidos tomaban los “peores” puestos de trabajo como el punto de acceso para el ingreso al mercado laboral en tránsito hacia mejores posiciones en escuelas del centro, hoy buscan ser docentes en su propia comunidad. Van a trabajar en ámbitos donde dramáticamente se dibuja la más dura frontera de inclusión–exclusión.

En algunos casos es un modo de “devolver” a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999), comprometidos en extender su propia inclusión a su comunidad. En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está en la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les posibilita su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para “enfrentar” otros entornos culturales, que anticipan hostiles.

Pareciera entonces que estos sectores van a construir diferentes trayectorias laborales a las que no son ajenas ni la situación del mercado de trabajo local ni el proceso de fragmentación social. Como sostiene Bourdieu, los sujetos son “clasificadores clasificados por sus clasificaciones” (Bourdieu, 1997). Al mismo tiempo que la sociedad organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, organiza la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de aquello de lo que cada uno puede apropiarse. En esa estructuración se arraiga la hegemonía: en la interiorización muda de la desigualdad social bajo la forma de disposiciones inconscientes en el propio cuerpo, en la conciencia de qué es lo posible y qué lo inalcanzable (García Canclini, 1990).

Desde allí se producirían las trayectorias laborales y los circuitos escolares: qué escuelas eligen, en qué escuelas evitan trabajar. Así, los límites “objetivos” se convierten en el “sentido de los límites”, es decir, en la anticipación práctica que lleva a los sujetos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos (Bourdieu, 1997).

Por eso, en la búsqueda de una escuela como ámbito de trabajo, estos jóvenes procuran resguardarse en los límites de lo local, no cruzar ciertas fronteras socioculturales e incluso territoriales. Algunas veces, porque allí construyen el sentido para su trabajo, comprometido con su comunidad. Otras, porque sienten que su experiencia y sus saberes sólo tienen valor y son reconocidos en el ámbito de la proximidad. Pero lo que protege del exterior es a la vez lo que cerca, excluye y encierra; y lo que puede ser un nicho de convivencia es a la vez un ghetto (Grignon, 1993).

Sostenemos que se producen aquí también nuevas pautas de inclusión y exclusión: no hace falta ninguna mano que dirija, los sujetos se orientan “solos” a través de una anticipación práctica de qué escuelas “no son para ellos”. Y así se constituye un nuevo rasgo en la reconfiguración y creciente autonomización de los circuitos sociopedagógicos, que contribuirá a su consolidación.

La globalización y la polarización de las condiciones sociales van juntas, del mismo modo que la creciente movilidad espacial y también su creciente ausencia. Dicho de otra forma: hoy, una mayor extraterritorialidad viene de la mano de una mayor restricción espacial. En esta nueva configuración se producen fragmentación y extrañamiento. El confinamiento puede llevar a perpetuar una distancia que reduce y comprime la visión del otro diferente y desigual: se pierde su rostro (Bauman, 1999).

Quizás aquí valga la pena hacer un rodeo que permita ponderar el impacto o lo novedoso de esta situación para la Argentina. A diferencia de otros países de América Latina que se constituyeron como sociedades fragmentadas con sectores medios débiles y profundas exclusiones en las que el orden social se conservaba a partir de la reproducción de los fragmentos, en Argentina la estructura social mostraba movilidad, y en el imaginario social había una creencia fundacional en una sociedad escasamente polarizada. Se constituyó la idea que asociaba ciudadanía, empleo y derechos. Allí, el acceso a la educación no jugó un rol menor. La Argentina fue el país de “*M’ hijo el doctor*”, es decir, un país donde el esfuerzo de las familias se dirigió hacia la inserción de sus miembros en la fuerza de trabajo, y para eso la educación sistemática fue central.

Hubo una presión ascendente de los sectores populares, que utilizaron las credenciales educativas como una vía de movilidad social efectiva. Argentina se caracterizó por la conformación de un sistema educativo único, que mantenía formalmente abierta la posibilidad de acceso de todos los sectores sociales a los niveles más altos del sistema.

A partir de los ‘70, ya establecida la expansión de la escolaridad media, se configura un proceso de diferenciación en el interior del sistema en el que se generan circuitos de diferente calidad y prestigio articulados con diferentes sectores socioculturales (Braslavsky, 1985; Filmus, 1985). Es decir, se trataba de un modelo de inclusión diferenciada de la mayoría de la población que “habilitaba” la emergencia de nuevos sectores a la disputa por los bienes y servicios sociales y a la vez generaba un movimiento de ascenso relativo de los diferentes sectores que conformaban la estructura social. En este sentido, los maestros y maestras eran intercambiables entre distintas escuelas: cualquiera que estuviera formado como docente estaba (y se sentía) habilitado no sólo formalmente para ocupar ese puesto en cualquier circuito del sistema educativo.

Hoy atravesamos una colosal transformación que polariza la estructura social, invirtiendo la dinámica del ascenso social hacia una dinámica de descenso y exclusión, que afecta a los pobres estructurales y a los otrora numerosos sectores medios y que construye vulnerabilidad y marginación como hasta aquí era inimaginable en el panorama social argentino. El desarrollo que antecede parece confirmar que estas fracturas de la sociedad son cada vez más dominantes en la articulación de la trama educativa (Puiggrós, 1995)

Notas para un cierre

Históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente: entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc. En este artículo hemos intentado mostrar que se están construyendo nuevas clasificaciones. Con ellas se rompen viejos esquemas clasificatorios de la escuela republicana y se producen nuevos sujetos, nuevos límites y nuevos saberes. Se producen así otras visibilidades e invisibilidades, se autorizan ciertos discursos y se desautorizan otros (Dussel y otras, 1998). Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características, que básicamente los construyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente: vocación, perfil académico, etc.

¿Desde dónde se produce este discurso? Desde los organismos internacionales, desde las gestiones políticas, desde las propias instituciones formadoras, desde la producción académica.

Nos interesó aportar una mirada acerca de cómo se construyó este problema. Porque en esta construcción, lo que queda oculto son por un lado las condiciones sociales de producción de estos interrogantes, y por el otro, que la versión hegemónica es una interpretación parcial, que no es inocua sino que produce determinados efectos.

Nos preocupa justamente pensar aquí la cuestión de los efectos de este discurso, que actúa como obstáculo para analizar las complejas causas que producen esta situación en el campo del trabajo docente. De este modo, se naturalizan los actos de distinción y clasificación. Se alimenta así una espiral de estigmatización (Bourdieu, 1999) que presenta a estos jóvenes como grupos inhabilitados para el ejercicio de la posición de enseñante. Se fortalece el des-reconocimiento, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía.

Ahora bien, esta construcción se hace a través de la institucionalización de normas culturales que impiden reconocer lo valioso que portan estos sujetos. El no reconocimiento implica la privación del status de socio pleno en la interacción social, y por lo tanto impide su participación como pares en la vida societal. Co-

mo sostiene N. Fraser, esto no necesariamente sucede como consecuencia de la inequidad distributiva, sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, respeto o legitimidad para ocupar determinada posición (Fraser, 1997). Aquí se entranan tradiciones de la cultura escolar homogénea y clasificatoria con los parámetros eficientistas de la cultura hegemónica.

En este sentido, nos preocupa especialmente el “efecto de destino” de estos veredictos (Bourdieu, 1999): algunos jóvenes abandonan la formación, otros la continúan pero sólo imaginan su inserción laboral en los circuitos más empobrecidos del sistema. Es decir, se trata de efectos paradójicos: la misma institución que brinda la oportunidad de la inclusión marca los circuitos de exclusión.

Entonces hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito. También lo son quienes en ellos enseñan.

Así, los circuitos se constituyen para el trabajo de enseñar (Birgin, 1999) y cae uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo e “intercambiable”. Se refuerzan la reproducción y fragmentación social, y se pierde la dimensión de una escuela que apueste a la construcción de una esfera pública incluyente y plural (Tiramonti, 1997).

Por todo eso, por los caminos que se obturan y por las alternativas que se insinúan, creemos que hace falta indagar la productividad pedagógica y política de estos nuevos modos de regulación, de este gobierno de sí, para avanzar en repensar las prácticas educativas y poder construir otras pedagogías.

Entre la mística vocacional y la gestión del riesgo hay una gran distancia. Pero las identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. No se trata de procesos fundacionales que hacen borrón y cuenta nueva aunque lo pretendan, sino que son redefiniciones que se constituyen mediante desplazamientos y subordinaciones de viejas formaciones y sentimientos (Dussel y otras, 1998). Allí se producen nuevas articulaciones.

En este caso se trata de jóvenes que no se resignan ante la incertidumbre vital que les muestra el futuro, y que se instalan en una búsqueda activa e individual de otras perspectivas.

En esa búsqueda intentan desplazar muros materiales y simbólicos antes infranqueables.

Creemos que allí se presentan espacios que cuestionan el *habitus* normalista y habilitan otras relaciones con el pasado. Se abren así relecturas de ciertas tradiciones, básicamente una caída del mito vocacional incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social. En ese sentido, con y desde los dolores que sufren estos jóvenes hay espacios para redefinir

sentidos en los que la responsabilidad social reemplace al mandato que tiene el rasgo de inapelable y divino (Puiggrós y Dussel, 1999), y donde la justicia, como deuda y como futuro, sea posible.

Ninguna realidad social es inmutable. Y el conocimiento social no es indiferente. Por el contrario, tiene mucho que aportar (Limonero Cardoso, 1999). Necesitamos desentrañar las reglas que regulan el juego y de este modo crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios. Por eso, más que responder a las preguntas tal como figuran en la agenda oficial, hace falta desviar esa mirada para formularnos otras preguntas. Porque, como sostiene Bauman, allí radica la diferencia entre someterse al destino y construirlo.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (1999) *La globalización. Consecuencias humanas* (México: Fondo de Cultura económica).
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (Buenos Aires: Editorial Troquel).
- Birgin, Alejandra; Duschatzky, Silvia & Dussel, Inés (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO / Novedades Educativas) Año 9, Nr. 19.
- Bourdieu, Pierre (1987) “Los tres estados del capital cultural” en *Revista Sociológica* (México: UAM-A), Nr. 5.
- Bourdieu, Pierre (1997) *La distinción* (Barcelona: Taurus).
- Bourdieu, Pierre (1999) *La miseria del mundo* (México: Fondo de Cultura Económica)
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en la Argentina* (Buenos Aires: GEL- FLACSO).
- Castel, Robert (1996) *Les metamorphoses de la question social* (París: Editorial Librairie A. Fayard).
- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María (1997) *La educación según el Banco Mundial* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila / CEM).
- Davini, María Cristina (1998) *El Currículum de Formación del Magisterio en Argentina* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila).
- Dinerstein, Ana (1994) “Escasez y fragmentación: las nuevas vías de la regulación capitalista” en *Revista DOXA* (Buenos Aires).
- Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Buenos Aires: EUDEBA/ FLACSO).
- Dussel, Inés; Birgin, Alejandra & Tiramonti, Guillermina (1998) “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, en *Revista Estudios del Currículum* (Barcelona: Pomares – Corredor), Vol. 1, Nr. 2.
- Filmus, Daniel (1985) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”, en *Documentos e Informes de investigación N° 30* (Buenos Aires: FLACSO).
- Filmus, Daniel & Miranda, Ana (1999) “América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad”, en Filmus, Daniel

(comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, (Buenos Aires: EUDEBA / FLACSO).

Foucault, Michel (1981) “La gubernamentalidad”, en AA.VV. *Espacios de poder* (Madrid: Editorial La Piqueta).

Foucault, Michel (1996) *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Barcelona: Paidós).

Fraser, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista* (Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes).

García Canclini, Nestor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (Mexico: Grijalbo).

González Casanova, Pablo (1999) “Globalidade neoliberalismo e democracia” en Gentili, Pablo (org) *Globalização Excludente* (Petrópolis: Vozes / CLACSO / LPP).

Gorz, André (1998) *Misérias del Presente, Riqueza de lo posible* (Buenos Aires: Paidós).

Gorz, André (1995) *La metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica* (Madrid: Editorial Sistemas).

Grignon, Claude (1993) “Cultura Dominante, Cultura Escolar y Multiculturalismo Popular”, en *Revista Educación y Sociedad* (Madrid), Nr. 12.

Hanushek, E. (1989) “The impact of differential expenditures on school performance” en *Educational Research*, Nº18.

Limonero Cardoso, Miriam (1999) “Ideología da globalização e (des) caminhos da ciência social”, en: Gentili, Pablo (org.) *Globalização Excludente*. (Petrópolis: Vozes / CLACSO / LPP).

Lorenzo, Carmen (1969) *Situación del personal docente en América Latina* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria / UNESCO).

Palamidessi, Mariano I. (1998) “La producción de los sujetos de la educación: El ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”, en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO / Noveidades Educativas), Año 9, Nr. 19.

Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible* (Buenos Aires: EUDEBA / FLACSO).

Puiggrós, Adriana (1995) *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (Buenos Aires: Ariel).

Redondo, Patricia & Thisted, Sofía (1999) “Las escuelas primarias “en los márgenes” Realidades y futuro”, en Puiggrós, Adriana (comp.) *En los límites de la educación* (Buenos Aires: HomoSapiens).

Tedesco, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid: Alauda-Anaya).

Tiramonti, Guillermina (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90” en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: Novedades Educativas), Año 8, Nr. 17.

UEPC (1999) *Apuntes sobre las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses* (Córdoba: mimeo).

Vega, Emiliana; Pritchett, Lant & Experton, William (1999) *Como atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y la estructura de la remuneración* (Washington: mimeo).

Notas

1 Esta perspectiva acerca de la regulación se basa en los trabajos de Michel Foucault (véanse al respecto los citados en la bibliografía), y por lo tanto se diferencia de las teorías regulacionistas de la economía política desarrolladas en los últimos veinte años por R. Boyer, M. Aglietta, etc.

2 No habría que subestimar la instalación de estos criterios en el imaginario social. Por estos días, el Ministerio de Educación de la Nación y los diarios de mayor tirada nacional exhiben los resultados de una reciente encuesta que muestra que el 74,5 % de la población acuerda con la implementación de una evaluación a los docentes (Clarín, marzo de 2000).

3 Por ejemplo, ya en 1961, mientras en Argentina el porcentaje de maestros sin título era del 0,4%, en Brasil era del 44%, en Colombia del 68% y en Uruguay del 12% (Lorenzo, 1969). En la actualidad se mantienen significativas diferencias. Sin embargo, se homologan instrumentos y líneas de políticas para la región.

4 Cabría preguntarse, siguiendo esa lógica y según el desarrollo histórico posterior, si alguna vez la carrera de magisterio los atrajo.

5 En una investigación reciente realizada por el sindicato docente cordobés (UEPC) en base a encuestas, el 60,8 % de los docentes respondió que no desearía que sus hijos sean docentes. La negativa era mayor en los docentes con más edad, quienes daban cuenta de las frustraciones acumuladas entre los sueños y promesas con que se habían iniciado en la tarea y las posibilidades que muestra el presente. Referían, fundamentalmente, al reconocimiento material y simbólico.

6 Según el estudio ya citado de los docentes cordobeses, en el 41% de los hogares de los maestros/as y profesores/as encuestados el salario docente es el único estable de la familia.

7 Desde 1993 se registran fuertes intentos por precarizar normativamente el trabajo docente que enfrentaron una férrea resistencia gremial, lo cual permitió mantener la vigencia de los Estatutos Docentes. Sin embargo, de hecho, el empleo docente ha ido perdiendo determinados rasgos e incorporando otros: reducciones salariales, graves retrasos en los pagos, intensificación del trabajo, incorporación del presentismo, etc. Para un análisis más pormenorizado, véase Birgin 1999, Cap. 2.

8 Cuando afirmamos que el de los jóvenes es uno de los grupos más afectados, no desconocemos recientes investigaciones que dan cuenta de que el aumento en los niveles de desocupación en la última década ha sido notoriamente más alto entre los adultos que entre los jóvenes (Filmus & Miranda, 1999). En este caso, nos estamos refiriendo al impacto de la incertidumbre laboral en el imaginario de los jóvenes que se están asomando al futuro.

9 Esta situación constituye una fuerte preocupación de las instituciones formadoras de docentes. Un reciente relevamiento de los proyectos pedagógicos de dichas instituciones de la Ciudad de Buenos Aires muestra que más del 40% de los mismos refieren a esta problemática, con diversidad de perspectivas.

10 Con este último argumento se fueron cerrando desde 1997 las inscripciones en las carreras de magisterio en la mitad de las provincias argentinas.

Capítulo X

Reformas educacionais, reconversão productiva e a constituição de um novo sujeito

◀◀ João dos Reis Silva Júnior*

A segunda metade dos anos noventa apresentou-se pródiga em iniciativas oficiais na esfera educacional, que em uma primeira leitura nos leva a concluir que o Governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da educação, objetiva uma ampla reforma em tal âmbito de atividade humana digna de nota na história da educação brasileira. Em última instância, essas profundas mudanças educacionais estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado.

As reforma educacional é produzida por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, mas, destaca-se, sobretudo, a natureza qualitativa de tais mudanças. Senão vejamos, em seu governo assistimos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das diretrizes curriculares para cursos de graduação, da regulamentação dos cursos seqüenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Co-autor do livro: *Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção* (Bragança Paulista: Edusf, 1999).

reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores, etc.

Todas essas leis, decretos leis e outros expedientes jurídico-administrativos nos levam a crer em larga e profunda mudança na educação brasileira, na direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardeamento do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência e da empregabilidade*. Muito convincente, não fosse a conjuntura brasileira, com seus traços acentuados na segunda metade da década de noventa: a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, a desnacionalização da economia brasileira, a desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; o trânsito de sociedade do emprego(trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho(sem os direitos sociais conquistados).

Emerge do que apresentamos acima uma contradição, que exige teórica e historicamente sua superação. Como compreendê-la?

O genial pensador italiano Antonio Gramsci, em seu ensaio *Americanismo e Fordismo*, ao analisar a possibilidade de transformações profundas na Europa, por meio da introdução de uma nova base produtiva e de novas formas de produção e reprodução da sociedade da época, assinalava a resistência que tal movimento encontraria para consolidar-se no Velho Continente do início do século, no contexto de trânsito do “individualismo econômico para uma economia programática”.

Gramsci indicava um itinerário analítico, no qual os processos sociais e culturais produzidos por instituições cristalizadas historicamente na Europa, que se realizavam nas práticas sociais dos indivíduos, não podiam ser plenamente entendidos se desvinculados das transformações na base produtiva. Criticava a cultura européia por desejar “a mulher embriagada e o tonel cheio”, donde derivaria toda a resistência à introdução do novo ser social e uma nova forma de produção material da vida humana. Insistia na compreensão do processo de ruptura, ao mesmo tempo, de continuidade histórica, do modo de produção capitalista a partir da articulação da economia com materialidade instituída das relações sociais. Seria necessária a compreensão das mudanças sociais e a produção de um novo homem, os processos de formação do sujeito no âmbito do trabalho e dos processos de reprodução social. Argumentava Gramsci, que o:

Interesse de Leon Davidov [Trotsky] pelo americanismo; seus artigos, suas pesquisas sobre o *byt* e sobre a literatura; estas atividades eram menos desconexas entre si do que poderiam parecer, pois os novos métodos de trabalho estão indissolivelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indissolivelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem risse destas tentativas (mesmo que falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo”, estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem (Gramsci, 1988: p. 396).

Considere-se que o pensador italiano referia-se a determinada fase histórica do capitalismo, quando as relações sociais de produção e a política no sentido restrito, bem como as características da base produtiva pareciam mais explícitas – quando a “destruição criativa”, característica da modernidade, apresentava-se com maior nitidez -, do que o momento histórico do capitalismo atual, quando a expressão cultural parece derivar da emergência em profusão e da hegemonia dos signos, conjugadas com o predomínio da imagem e da linguagem sobre as outras formas de comunicação humana, que favorecem a fragmentação do entendimento do mundo em um meio que poderíamos chamar de ditadura da aparência, da ficção, do presente e do individualismo. Esta tende a ser a base objetiva de onde se origina a tensão entre o reflexo da realidade social na subjetividade e o horizonte de possibilidades do dever ser que o indivíduo põe para si, em suas ações, especialmente por meio do trabalho ou em função dele e de sua ausência, e, por meio da práxis social.

No início do século, a realidade social objetiva e sua representação para os sujeitos era mediada por processos de reprodução social, que permeavam, com certa clareza, do que se depreende da leitura do texto de Gramsci, as esferas do trabalho e da racionalização cultural para a formação do sujeito. O “vício parecia fazer elogio à virtude”. No capitalismo do final de século, o vício e a virtude se nos apresentam como esferas que se excluem, ainda que se pertençam mutuamente. Dessa forma, as relações entre o trabalho e a racionalização da cultura, bem como a formação do sujeito tendem a instituírem-se de forma complexa, dinâmica e de difícil entendimento, num contexto de ruptura e simultânea continuidade histórica, quando as reformas de todas as naturezas tornam-se os eventos fundamentais da vida social e política, como se pode depreender do texto de Popkewitz sobre as reformas educacionais, a formação do

sujeito e o trabalho, ainda que em perspectiva teórica diferente da de Gramsci, sobre os dias atuais:

(...) la ecología de la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización. La escolarización de masas constuyó una reforma fundamental de la modernidad, institucionalizada durante los últimos doscientos años, cuando el Estado moderno asumió las tareas de socialización y educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción. La significación de la pedagogía moderna constituye su enlace con los problemas de la regulación social; la pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto. Las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual (...) (Popkewitz, 1994: p. 26).

São dois momentos históricos do capitalismo caracterizados pela transição nas esferas que fundam e reproduzem a sociedade, com profundas transformações em tais movimentos. Destacam-se, no entanto, as mudanças no âmbito da racionalização da cultura, do trabalho, bem como nos processos sociais de formação do sujeito em ambas as esferas. Em tais momentos as relações entre trabalho e educação alteram-se e impõem uma pauta de preocupações, sobretudo neste final de milênio - o trabalho precarizado, a educação instrumental e uma drástica transformação na individualidade (Cf. Ferretti, Oliveira & Silva Jr., 1999: pp. 157-167). Três temas polêmicos e fatos deploráveis que a destruição do processo civilizatório levado a termo pelo capital põe, infelizmente, em destaque, e que se produzem em relação com uma direção de forte degradação humana. Uma das maneiras de se compreender as relações entre o trabalho, a reprodução social e a constituição do sujeito reside na análise ontológica lukacsiana.

Para o pensador húngaro, a especificidade do trabalho humano reside na posição teleológica, posta pela consciência humana, que organiza a forma de ser do indivíduo durante o processo de trabalho ou da práxis social, e, através dos atos reflexivos desse processo, aumenta a complexidade de sua própria consciência, bem como, produz transformações na sua forma de ser, quando produz um novo existente – resultado do trabalho ou da práxis –, com isso, estabelecendo uma nova objetividade social, realizada pelo processo de objetivação durante o trabalho ou a práxis.

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. É claro, como

veremos mais adiante, que não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária (Lukács, 1981: p. 6).

Lukács acentua a especificidade do trabalho humano pela existência do pôr teleológico, isto é, a consciência humana põe uma finalidade a ser realizada por meio do trabalho e da práxis, a partir dos nexos causais dos objetos na natureza ou na sociedade, a partir de uma objetividade dotada de automovimento e de legalidade ontológica própria. Dessa forma, a posição teleológica é um momento da realidade material, em um processo homogêneo, de dois heterogêneos (nexos causais dos objetos e a posição teleológica), que não são dissociáveis no trabalho, nem na práxis. Assim, esse momento, o da prévia ideação, já tem em si a generalização da totalidade social, por meio do trabalho ou da práxis.

Detalhando o acima enunciado, para poder realizar o fim posto pela consciência, produzindo, por meio do trabalho, um novo existente, o homem precisa conhecer, com grau de precisão adequado, a legalidade da objetividade, que será transformada. Isto lhe impõe um entendimento do ser objetivo e objeto de seu trabalho, portanto, no plano da consciência. Há, dessa maneira, a busca dos meios para a realização dos fins no momento da prévia ideação. Tal momento consiste em um processo gnosiológico, quando o ser objetivo, que por esse processo, torna-se um não ser no plano da consciência, instaura uma nova objetividade no plano da consciência, que, agora, é uma consciência, que se revela potência para a realização do fim posto por ela mesma, torna-se possibilidade de realização de um novo existente e de transformação do ser. Porém, sem a realização da potência produzida pelo reflexo da objetividade na consciência do homem, não há tais mudanças acima aludidas, nem na objetividade, menos ainda na existência do sujeito. O reflexo da objetividade na consciência humana produzindo uma nova objetividade na consciência deve-se à possibilidade, no caso humano, de o homem ser e ao mesmo tempo ser na consciência, através do processo gnosiológico, o que faz da consciência não um epifenômeno, mas realidade subjetivada por meio do reflexo da objetividade social ou da natureza. Segundo Lukács:

(...) para aclarar bem essa estrutura de fundo que surge a partir do trabalho, [devemos examinar] o fato de que no reflexo da realidade como premissa da presença de fim e meio no trabalho se realiza uma separação, um afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confronto mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade produzida, coagulando-se

numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o ser na consciência (Lukács, 1981: pp. 24-25).

Sobre a relação entre gnosiologia e ontologia, Lukács afirma:

Natureza e trabalho [objetividade e trabalho], meio e fim chegam, deste modo a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, no fim, o produto do trabalho. No entanto, a superação das heterogeneidades mediante a unitariedade e a homogeneidade do pôr tem limites precisos. Não nos referimos, porém, àquela situação óbvia já esclarecida, na qual a homogeneização implica o reconhecimento correto dos nexos causais da realidade. Se houver erro a respeito deles no processo de busca, sequer se podem chegar a ser – em sentido ontológico – postos; eles continuam a operar de modo natural e a posição teleológica se suprime por si mesma, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato da consciência devido a impotência diante da natureza. Aqui se toca com a mão a diferença entre pôr em sentido ontológico e gnosiológico (Lukács, 1981: pp. 14-15).

Aqui, o pensador húngaro, procura alertar para a impossibilidade da ontologia somente no plano da consciência, dito de outra forma, Lukács insiste na impossibilidade da existência tão somente no plano gnosiológico, ou ainda, de que a existência somente tem sentido na sua relação com a objetividade, e, essa, por sua vez, cada vez mais, por meio do trabalho humano ou da práxis, torna-se uma objetividade social, distanciando-se, pois, da natureza, ainda que, jamais poderá suprimi-la. Do que se depreende, segundo Lukács, a impossibilidade do ser na consciência, ou, de uma ontologia por meio do trabalho filosófico e a impossibilidade de uma práxis teórica. Para esse autor, o trabalho e a práxis social, na sua relação direta ou indireta com a natureza e a sociedade, são as únicas referências para uma ontologia do ser social em sua dimensão singular ou no âmbito da genericidade da espécie humana. Por outro lado, a existência do ser social jamais poderia completar-se sem a apreensão dos meios para a realização dos fins, o que implica afirmar a importância dos processos reflexivos e gnosiológicos, ainda que tais processos tenham como referência as formas de existências objetivas e subjetivas.

Por outro lado, uma vez realizada a prévia ideação, produz-se no plano da consciência uma tensão, e uma objetividade, entre a busca dos meios e o fim posto. Cabe ao homem, com sua consciência na condição de possibilidade de

realização do fim, a escolha da objetivação de tal potência. Ele terá que escolher qual dentre as alternativas contidas no horizonte de possibilidades criado pela objetividade social e pela natureza, promoverá a objetivação da prévia ideação por meio do trabalho - existem alternativas para a objetivação. A escolha de uma alternativa dentre várias existentes na natureza ou na objetividade social, impõe ao homem um juízo de valor. Nos primeiros estágios, os valores estão ligados à utilidade do objeto produzido, em estágios mais avançados, há uma complexificação das possibilidades, que implica uma complexificação da base valorativa, que apresentar-se-á como a ideologia. Em sociedade de classes, sempre segundo o pensador húngaro, a ideologia além de dar sentido à práxis social, também opera politicamente, dando o sentido da organização social determinada, às práxis individuais.

A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo da criação de um existente (Lukács, 1981: p. 31) .

Dito de outra forma, entre o horizonte de possibilidades posto pela natureza ou pela objetividade social e a realização da finalidade posta pela posição teleológica no trabalho, a alternativa é a categoria mediadora produzida pela consciência, porém repleta da materialidade da totalidade social. Do exposto acima sobre a anatomia do trabalho humano segundo Lukács, pode-se afirmar que quanto mais se torna reiterativa a realização da finalidade por meio do trabalho pelos atos reflexivos, mais torna-se social o sujeito, e, de outro lado, mais social torna-se a realidade sobre a qual o homem atua. Quanto mais se consolidam os heterogêneos “ser e ser na consciência” por meio do trabalho e da práxis social, maior a sociabilidade, e maior o distanciamento das esferas de existência anteriores à social. Quanto mais precisa a busca dos meios, maior a complexidade dos atos reflexivos no plano da consciência, mais o homem afasta-se do homem movido somente pelos seus próprios instintos, mais social se torna.

Esse distanciamento [possível dado a diferença entre o ser e o ser na consciência] tem como outra importante conseqüência o fato de que o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente os seus afetos. Num determinado momento ele pode sentir-se cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará; na caça, por exemplo, pode ser tomado pelo medo, no entanto permanecerá no seu posto e aceitará lutar com animais fortes e perigosos; etc (É preciso repetir que estamos falando do trabalho enquanto produtor de valores de uso, que é sua forma inicial. Só nas sociedades mais complexas, de classes, essa conduta originária se entrecruza com outros motivos, surgidos do ser social, como por exemplo a sabotagem no trabalho. No entanto, também neste caso permanece, como pano de fundo, o domínio do consciente sobre o instinto).

É evidente que, deste modo, entram na vida humana tipos de comportamentos que se tornam decisivos para o ser-homem do homem. É reconhecido universalmente que o domínio do homem sobre os próprios instintos, afetos, etc., constitui o problema fundamental de qualquer disposição moral, desde os costumes e tradições até as formas mais elevadas da ética. (...) O homem foi definido como animal que constrói seus próprios utensílios. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar instrumentos implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, que o homem tenha domínio sobre si mesmo. Esse também é um momento do salto [ontológico] a que nos referimos, da saída do homem da existência puramente animalesca (Lukács, 1981: p. 40).

Vimos como a categoria alternativa produzida na consciência realiza a mediação entre a finalidade posta, a ser realizada, o dever ser, e o horizonte de possibilidades pertinente à totalidade social. No entanto, há que se discutir, ainda, a relação indissociável entre o dever ser e o valor, bem como a natureza do valor. O dever ser acompanha, por meio da ação humana mediada pela consciência, toda cadeia causal do processo de trabalho, para garantir a realização da posição teleológica. Já o valor, ainda que já se ponha na gênese da categoria alternativa, procura indicar a posição de utilidade social do resultado do trabalho ou da práxis. Sendo, portanto, de natureza objetiva e social, dessa forma, o valor permanece nas relações entre a objetividade e a subjetividade. Importa, aqui, destacar, não só sua natureza objetiva social – assim nem somente subjetiva, tão pouco determinadamente objetiva –, mas também sua função social quanto à utilidade da realização da finalidade do trabalho, e, por isso, a indissociabilidade entre o valor e o dever ser.

Por outro lado, no capitalismo os processos sociais são mais complexos, o processo econômico global socializa cada vez mais o homem (o sujeito), cada vez mais, por meio dos processos de reprodução, o processo econômico global constitui, de uma determinada forma consoante determinado momento histórico do capitalismo, os sujeitos do trabalho e da práxis social. Ao mesmo tempo, a economia capitalista é uma economia de tempo de produção por meio do desenvolvimento das forças produtivas, especialmente, nesse final de século. Isto, historicamente, tem produzido o potencial aumento progressivo do tempo livre (ao lado da exclusão social), porém contendo *in nuce*, a possibilidade de uma sociabilidade do homem para si não em si. Escreve Lukács, aludindo a Marx:

Economia de tempo, no entanto, significa relação de valor. O próprio trabalho simples, voltado apenas para o valor de uso, é uma forma de sujeitar a natureza ao homem, para o homem, tanto na medida em que transforma de acordo com suas próprias necessidades, como na medida em que vai dominando os seus instintos e afetos puramente naturais e, por este meio,

começa a formar as suas faculdades especificamente humanas. O fato objetivo de que a legalidade econômica tende à economia de tempo, produz diretamente a divisão do trabalho cada vez mais em nível mais pleno, isto é, dá origem, cada vez mais a um ser social com um nível de sociabilidade sempre mais pura. Deste modo, esse movimento, independente do modo como o interpretam as pessoas que dele participam, é um passo adiante na realização das categorias sociais a partir do seu ser em si original até o um ser-para-si sempre mais ricamente determinado e sempre mais efetivo. Acontece que a encarnação adequada deste ser-para-si da sociabilidade efetivada, que se realizou a si mesma é o próprio homem. Não o ídolo do homem isolado, em geral, abstrato, que nunca existiu, mas, ao contrário, o homem na sua concreta práxis social, o homem que com suas ações e nas suas ações encarna e torna real a espécie humana (Lukács, 1981: p. 71).

Em outra passagem de sua *Ontologia*, Lukács aprofunda o que indicou acima, bem como nos mostra, do ponto de vista ontológico, a relação entre os valores de uso e de troca, e a possibilidade, com o aumento progressivo da sociabilidade humana promovida pelo processo econômico global, da progressão no sentido do desenvolvimento social ulterior da humanidade. Segundo o Autor, o valor de uso – mediador entre o homem e a natureza, que realiza a satisfação de suas necessidades – é a intencionalidade objetiva do trabalho humano, que, no entanto, o realiza no capitalismo, em que o processo econômico global cada vez mais socializa o indivíduo por meio de relações sociais movidas pela mercadoria, promovendo tais relações um processo de reificação do homem. Do que decorre uma contradição no processo de socialização do indivíduo, um processo de socialização contrário ao desenvolvimento social ulterior da humanidade. Afirma Lukács:

A objetividade do valor econômico está fundada na essência do trabalho como intercâmbio orgânico entre sociedade e (natureza) e, no entanto, a realidade objetiva do seu caráter de valor vai além deste nexos elementar. A própria forma original do trabalho, para a qual a utilidade fixa o valor do produto, mesmo que se relacione diretamente com a satisfação da necessidade, põe em movimento, no homem que o realiza, um processo, cuja intenção objetiva – independente do grau de consciência – está voltada para o ulterior desenvolvimento do homem. Desse modo, há, no valor econômico, uma elevação qualitativa com respeito ao valor que já existia na atividade simples, produtora de valor de uso. Temos, assim, um movimento duplo e contraditório: de um lado, o caráter de utilidade do valor adquire uma dimensão de universalidade, de domínio sobre o conjunto da vida humana e isto acontece ao mesmo tempo que a utilidade vai se tornando cada vez mais abstrata, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume a função de guia nas relações sociais entre os homens. Sem que com isso se possa esquecer que o

pressuposto para a existência do valor de troca é o valor de uso. O elemento novo contraditório, dialético, das determinações originárias, já presentes na gênese e não a sua simples negação abstrata. De um lado, esse desenvolvimento, responsável por formações realmente sociais como o capitalismo e o socialismo, é em si mesmo contraditório, o que é extremamente importante e fecundo: a sociabilidade desenvolvida da produção resulta num sistema imanente, que repousa em si mesmo, fechado em si mesmo, com respeito ao econômico, no qual uma práxis real só é possível na medida em que esteja orientada para finalidades econômicas imanentes e para a correlativa busca dos meios. Com efeito, a expressão *homo economicus* não surge por acaso e muito menos por equívoco; ela representa em termos adequados e plásticos o comportamento imediato do homem em um mundo onde a produção se tornou social. Mas apenas o comportamento imediato. Com efeito, tanto no capítulo sobre Marx, como nas presentes considerações, fizemos questão de deixar claro que não podem existir atos econômicos – desde o trabalho originário até a produção social pura – sem intenção, ontologicamente imanente, voltada para a humanização do homem no sentido mais amplo do termo, ou seja, que diz respeito tanto à sua gênese quanto ao seu desenvolvimento. Essa constituição ontológica da esfera econômica ilumina a sua relação com os outros domínios da práxis humana (Lukács, 1981: p. 74).

O trabalho simples produtor de valor de uso, nos estágios menos evoluídos da humanidade, transforma-se em modelo da práxis social no estágio atual de desenvolvimento histórico da humanidade, e carrega consigo, nos processos de reprodução sociais a progressão contraditória do capitalismo. É, pois, segundo, Lukács, a protoforma do ser social em suas dimensões irrepitível e da totalidade social.

A contradição produzida no início do texto pode melhor ser entendida, no âmbito histórico e teórico (na concepção de Lukács), bem como as relações entre as reformas educacionais, a reconversão produtiva e a constituição do sujeito se, ainda que brevemente, esboçarmos o trânsito do fordismo ao presente momento do capitalismo mundial e sua expressão no Brasil.

O fordismo brevemente pode ser caracterizado pela sua rigidez produtiva e econômica legitimado por uma cultura com grande influência da dimensão política, em face da centralidade ocupada pelo Estado de Bem Estar Social, gestor do macroacordo social que marcou os anos dourados deste século. A esfera pública é uma das principais instituidoras das relações sociais, o associativismo em sindicatos e partidos políticos é, em termos, um corolário da força do público; o coletivo é, portanto, um valor muito forte na cultura em geral, disto resultando políticas públicas voltadas para as demandas sociais, particularmente para a esfera educacional.

Como outras crises do capitalismo, que se caracterizam por superprodução de capital em suas variadas formas, a crise fordista também foi uma crise de superprodução de capital, nesse caso: uma superprodução de capital na sua forma financeira. Isto impôs aos gestores da economia mundial a busca de materialidade na produção de capital produtivo, obrigando, pela primeira vez na história do capitalismo, a internacionalização do capital na sua forma produtiva, processo denominado por Chesnais (1995) de “mundialização do capital”, uma internacionalização distinta da do início do século, quando nessa predominaram as formas mercantis e financeiras do capital. O processo, no final deste século, faz-se necessária e articuladamente com a redefinição da hierarquia política mundial, e com a reconfiguração das esferas pública e privada. Isso põe em movimento em grande parte do planeta reformas do Estado em direção a uma restrição e desregulamentação da esfera pública e proporcional alargamento da esfera privada.

A experiência social de mais de sessenta anos do Estado de Bem-Estar, se considerarmos a Grande Depressão de 29 como marco da universalização de medidas de bem-estar, produziu o processo de sua “naturalização”(…) no sentido habermasiano de esgotamento das energias utópicas. Na base dessa “naturalização” estão dois fenômenos extremamente importantes, ao primeiro dos quais a literatura não dá nenhuma importância, e ao segundo dos quais já se dedicou bastante papel e que se tem chamado a perda da centralização do trabalho (Offe, como representativo), isto é, as profundas modificações na classe operária. Mas o primeiro fenômeno diz respeito às burguesias e no que (...) chamarei seu processo de intensa subjetivação da acumulação de capital, da concentração e centralização, cujo emblema e paradigma é a globalização, que expressa a privatização do público, ou, ideologicamente, uma experiência da desnecessidade, aparente, do público. Todo o discurso sobre as multinacionais, que ultrapassam e tornam obsoletos os Estados Nacionais, são formas expressivas dessa subjetivação de uma experiência que, contraditoriamente, foi alavancada (feíssima palavra) justamente pelo Estado de Bem-Estar (Oliveira em: Oliveira, F. e Paoli, M. C., 1999: pp. 56-57).

Tal processo teve grande influência no redesenho dos espaços sociais, predominantemente orientados pela lógica pública, particularmente, a educação. A redefinição das esferas pública e privada como referido acima possibilitaram a entrada do capital em tais espaços sociais, num contexto de Estado reformado, e, com sua entrada, a reorganização segundo a lógica privada, provocando, dessa forma, as transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais.

No Brasil, essas mudanças ganham concreticidade a partir de meados dos anos noventa, quando fundada em uma aliança política, o governo de Fernando Henrique Cardoso põe em movimento, com muita capacidade política e

administrativa, a tradução brasileira da mundialização do capital, com graves conseqüências para a economia brasileira - que se desnacionaliza e se desindustrializa -, para a democracia (que, agora é desenvolvida em uma sociedade desorganizada) e para as esferas sociais de atividade humana, que se passam a organizar, fortemente pela lógica mercantil. No que toca a educação, tal processo verificou-se nas reformas de todos os níveis de ensino, em suas naturezas pública e privada, porém dada sua própria lógica, isto tornou-se mais explícito no setor privado, que a partir de seus representantes puseram-se a redesenhá-lo, assumindo posição hegemônica na esfera educacional, indicando, a longo prazo, um predomínio de traços culturais privados em toda esfera educacional.

Por outro lado, vale destacar a reconversão produtiva como outra face da produção social da nova individualidade, ao produzir um novo paradigma de trabalho, acaba, como já frisava Gramsci, construindo novas condições históricas para uma nova forma de vida, uma nova sociabilidade, na sua indissociável relação com a constituição do novo sujeito.

Esse novo momento histórico que se inaugura nos anos setenta – como já dito - transcende a internacionalização da economia, trata-se de sua mundialização.

Segundo Chesnais (1996: p. 51), existem três dimensões principais para a realização de tal processo: “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro” e acrescenta que: “as relações entre essas três modalidades de internacionalização devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos da movimentação do capital, definidos por Marx: o capital mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro”.

Chesnais (1996), citando Michalet (1985), afirma que essa abordagem permite mostrar a passagem da internacionalização da economia, com base no comércio exterior e nos fluxos de capital monetário e financeiro, para a economia mundializada, a sua vez, ancorada na mundialização do capital produtor de mais-valia, ou seja, do capital produtivo. O aumento do investimento externo direto (IED) e as conseqüências qualitativas daí derivadas na reorganização das economias nacionais e mundial e, especialmente, nas grandes corporações transnacionais, provocam uma mudança no paradigma tradicional. Segundo Michalet:

No paradigma tradicional, o capital produtivo fica colocado por fora da mundialização do capital. A transformação da economia internacional em economia mundial coincide com o fim dessa dicotomia. A mundialização do capital produtivo torna-se parte integrante da mundialização do capital (Michalet, 1985: p. 309).

Acrescenta Chesnais (1996), “mais exatamente, torna-se o centro dela” (mundialização do capital). Na década de oitenta a mundialização do capital produtivo ou investimento externo direto (IED) sofreu um aumento significativo, especialmente, no início desses anos, declinando atenuadamente no final dessa década. No entanto, para além dos aspectos quantitativos do IED na economia mundial, seus aspectos qualitativos, parecem, realmente colocá-lo no centro da mundialização do capital. Para Chesnais, citando H. Bourguinat (1992) são quatro as principais razões:

Em primeiro lugar, diferentemente do comércio exterior, o IED “não tem uma natureza de *liquidez* imediata (pagamento à vista) ou diferida (crédito comercial)”. Não se reduz a uma transação pontual. Pelo contrário, sua segunda característica é introduzir uma “dimensão intemporal” de grande importância, pois a “decisão de implantação dá origem a fluxos (produção, comércio, repatriação de lucros) que se estendem, necessariamente, por vários longos períodos”. A terceira particularidade é “implicar transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum à simples exportação”. “Por último” [e talvez mais importante], diz Bourguinat, “existe um *componente estratégico* evidente na decisão de investimento da companhia. Não somente seu horizonte é sensivelmente mais amplo, como também as motivações subjacentes são muito ricas (...) a idéia de penetração, seja para depois esvaziar os concorrentes locais, seja para ‘sugar’ as tecnologias locais, faz parte desse aspecto ‘estratégico’ do investimento direto e, geralmente, está inserido num processo complexo de tentar antecipar as ações e reações dos concorrentes.” Ressalte-se o uso do termo “sugar” (*siphonner*), pouco habitual entre os economistas acadêmicos. Esse termo remete à existência, no contexto de estruturas concentradas, de *mecanismos de apropriação* e de centralização, pelas companhias mais fortes, de ativos ou riquezas produzidos por agentes econômicos (além de assalariados, claro); no caso, pequenas empresas industriais, comerciais ou de pesquisa, cuja existência é reconhecida por poucos autores acadêmicos (Chesnais, 1996: p. 54).

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais o comércio exterior e o capital financeiro, mas antes, o capital produtivo por meio do investimento externo direto, emerge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas, novas formas de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica. Afirma Chesnais, citando Michalet, a emergência de um “novo estilo” denominado tecno-financeiro:

(...)de internacionalização baseada nos ativos intangíveis da companhia, no seu capital humano”. E Michalet precisava: “A estratégia tecno-financeira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fornecimento de serviços. A base de sua competitividade está alicerçada na definição de um *know how* e na P&D. Ela tentará valorizar essa vantagem em todos os setores onde for possível aplicar suas competências tecnológicas. Com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar-se em modalidades totalmente originais. Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento. Destes, uns serão locais, outros estrangeiros, outros terão estatuto internacional” (Chesnais, 1996: pp. 59-60)

Chesnais (1996), citando Dunning (1988), complementa que essas corporações seriam:

(...)o sistema nervoso central de um conjunto mais amplo de atividades, interdependentes mas gerenciadas menos formalmente, cuja função primordial consiste em fazer progredir a estratégia concorrencial global e a posição da organização que está no âmago (*core organization*). (...) Não é apenas, ou mesmo principalmente, pela organização mais eficiente de sua produção interna e de suas transações, ou por suas estratégias de tecnologia de produtos e de comercializações, que essa organização atinge seu objetivo, e sim *pela natureza e forma das relações que estabelece com outras empresas* (Chesnais, 1996: p. 77).

No atual contexto da economia mundializada, ainda que o investimento externo direto seja o centro dessa nova ordem econômica, a força do capital monetário ou financeiro faz-se presente na estruturação do novo paradigma corporativo que vimos descrevendo acima. O monetarismo assume determinado lugar de macrogestão econômica em nível mundial, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas.

O “objetivo”, mais que nunca, é o lucro, ao qual se soma, em combinações variáveis de um capitalismo “nacional” para outro, o objetivo de crescer e durar. Com efeito, no quadro da mundialização financeira, (...) o rendimento financeiro dos ativos é vigiado pelos detentores de carteiras de ações, e tanto mais de perto, na medida em que esses são, cada vez mais freqüentemente, grandes investidores institucionais (fundos de pensão, grupos de seguros gerindo carteiras de ativos importantes etc.), e que têm a possibilidade de comparar tal rendimento com o de ativos financeiros puros. O grupo multinacional, então, precisa ser eminentemente rentável, mas atualmente essa rentabilidade não pode mais ser baseada unicamente na produção e

comercialização próprias do grupo e de suas filiais. Precisa basear-se [antes de tudo] nas suas “relações com outras empresas” (Chesnais, 1996: p. 77).

Do afirmado acima, pode-se depreender que as fronteiras entre lucro e renda tornam-se cada vez mais fluidas, com conseqüências cada vez mais fortes para a consolidação do novo paradigma organizacional das grandes corporações em nível mundial, obrigando-as ao estabelecimento de relações mais consolidadas com outros grupos, empresas de variados portes em nível planetário.

A multiplicação das participações minoritárias de companhias “coligadas”, das participações em cascata e, sobretudo de numerosos acordos de terceirizações e de cooperação inter-empresas, que levaram ao surgimento das chamadas “empresas-rede”, não teve como único efeito tornar muito permeáveis e indistintas as fronteiras da companhia. Também acarretou a incorporação, ao lucro, de receitas que se resolvem em créditos sobre a atividade produtiva de outra companhia, sob a forma de punções sobre seus resultados de exploração brutos. Essa dimensão é particularmente fácil de se perceber nas “novas companhias de investimentos” (Chesnais 1996: p. 78)

Como se pode observar a mundialização do capital impõe mudanças na organização do processo de trabalho em suas dimensões físicas – possíveis graças à terceira revolução tecnológica -, nas dimensões organizacionais e gerenciais. A *gestão da qualidade total, learning organization* ou qualquer título que se dê às novas formas gerenciais no plano da Teoria Geral da Administração é um corolário totalizante das transformações econômicas, políticas e organizacionais da atual forma organizativa do capitalismo, e, torna-se parte da nova pedagogia do capital no âmbito do setor produtivo.

Na encruzilhada do capital com o trabalho, da matéria e da inteligência, as novas tecnologias mudaram, em duas ou três décadas, não só a nossa maneira de trabalhar, como toda a nossa maneira de viver. Elas se inscrevem num duplo movimento que caracteriza as sociedades desenvolvidas de hoje: a inserção cada vez maior de inteligência nos objetos, nas máquinas, nos processos de produção, de informação e de comunicação, de comercialização e, ao mesmo tempo, a mobilização crescente da inteligência nos processos econômicos e sociais. A ‘matéria cinzenta’ é reconhecida como o principal recurso (Caspar em: Witkowski, 1995: p. 81).

Ou no dizer de Lévy:

Vivemos uma cultura informático-mediática portadora de um tipo de temporalidade social baseada num ‘tempo real’ e em um ‘conhecimento por simulação’, não inventariado antes da chegada dos computadores (1993: p. 133).

É interessante destacar das observações acima as transformações no âmbito das unidades produtivas suscitadas pela mudança das bases científico-tecnológicas, não somente no que toca ao especificamente técnico e organizacional, bem como, no que diz respeito a uma mudança na forma de ser dos trabalhadores no nível da produção, ou, mesmo no plano administrativo, baseada numa “temporalidade social” – em um contexto de uma nova constelação de relações sociais e uma nova cultura institucional da empresa -, mas que se embasa num “tempo real” e em um “conhecimento por simulação”. As formulações de Lukács nos ajudam a melhor entender esse processo. Vejamos. Os processos formativos de qualquer natureza buscam preparar os trabalhadores em geral, de qualquer nível, para a implantação e gestão de uma empresa com um paradigma instituidor radicalmente distinto do até então vigente. Isso implicou alterações, de um lado, na própria realidade da Empresa (mudanças físicas e organizacionais), de outro, e em função disso, mudanças no horizonte de possibilidades para a consecução do fim que toda atividade de trabalho propõe-se. Isso implica dizer que essas mudanças impunham uma nova visão da realidade institucional, e novas alternativas para realização dos fins no trabalho, posto que o horizonte de possibilidades é radicalmente distinto. Portanto, para realizar qualquer função ou operação na Empresa organizada segundo o novo paradigma, o universo de alternativas era *qualitativamente* diverso do anterior e articulado com o novo universo físico e organizacional. A realização de qualquer função ou operação está, no novo paradigma, associada a uma nova base valorativa, uma nova ética e uma nova moral. E, qualquer trabalhador ou funcionário em seu trabalho, para levá-lo a termo, tem que escolher uma alternativa dentro do novo universo e, dessa forma, tem que assumir novos valores no momento da escolha da alternativa para a realização do fim posto, valores que não se apresentam de forma explícita, antes, são ocultados pelo visível procedimento técnico sobre uma visível base técnica, o que constitui um processo ontológico de constituição de um novo sujeito. No paradigma da empresa integrada e flexível – necessária à forma organizacional da empresa-rede imposta pela mundialização do capital -, com o uso intensivo da tecnologia, como já dito, o trabalho altera-se profundamente, passando a exigir trabalho em equipe (dado o *lay out celular*), visão mais ampla do processo produtivo, e a produção de outro tipo de controle sobre o trabalho humano, que mais se assemelha ao autocontrole do trabalhador, a empresa, com sua organização precisa de um autômato programado com seus objetivos e valores.

O trabalho executado com a nova forma de organização do trabalho e nova base tecnológica indica uma alteração no conteúdo do trabalho na empresa organizada segundo o novo paradigma. O trabalhador não tem um envolvimento direto com o trabalho, não o realiza como anteriormente, antes, o mantém e o controla por meio dos painéis organizados segundo uma linguagem simbólica, o que, eventualmente faz muitos entusiastas desse processo de trabalho afirmar,

que o trabalho na produção passou por um processo de intelectualização e de democratização. Ao contrário, nessa forma organizativa o trabalhador somente faz cálculos para tirar dúvidas, quando, nas formas anteriores era integralmente manual. Destaca-se, por outro lado, o enxugamento de postos com a transição do arranjo físico seqüencial para o celular, e, o respectivo alargamento de tarefas e responsabilidades, possibilitando ao capital integrar o trabalho improdutivo (no sentido que lhe atribui Marx) às funções e operações produtivas executadas por um único trabalhador. D’outra parte, o arranjo físico celular torna-se a preparação para o processo de uma “terceirização estrutural”, na direção da reorganização da empresa na forma de empresa-rede, o que afeta, de maneira mais ampla, a estrutura do mercado de trabalho e, conseqüentemente, a forma de ser do trabalhador na sociedade e no interior das unidades produtivas.

Destaca-se, ainda, que articuladamente com os treinamentos e certificações dos trabalhadores, diante da racionalidade das novas alternativas, a base valorativa dos trabalhadores, não sem conflitos, vai se transformando em todas suas esferas de atividade humana, produzida pela sua práxis no trabalho, no contexto de uma nova base física, uma nova forma de organização do trabalho e de uma nova gestão. Enfim, seus valores alteram-se porque se altera seu universo de possibilidades e de alternativas para sua práxis social no trabalho, universo produzido pela fábrica, sua organização e gestão orientadas pela presente dinâmica do capitalismo mundial e sua expressão no Brasil.

A unidade produtiva é uma totalidade social que expressa a dinâmica do capitalismo no momento atual, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, o reproduz. Portanto, se na unidade produtiva o sujeito faz-se pelos processos já referidos, na sua práxis social nas outras atividades da vida humana, a racionalidade permanece. No âmbito político, a privatização do público, como analisado, expressa-se na constituição de sua individualidade, assim como, a descoletivização e a acentuada tendência de desaparecimento do associativismo político. A política tecnifica-se, a administração pública torna-se gerencial e mercantil e as esferas sociais, com destaque para a educação por meio das reformas, passam por semelhantes processos. Na fixação dos novos valores no trabalho e em outras atividades, o capital, através da destruição de seu próprio contrato social, do próprio processo civilizatório promove, ainda que com contradições, o aniquilamento do sujeito, num contexto de degradação humana, no qual há para os incluídos um Estado de Direito, e para a grande maioria, a bestialidade do Estado Natural a que Locke se referia – o espectro da barbárie ronda a *world class*, enquanto seus intelectuais negociam a sorte do mundo em *Wall Street*. Este é o cenário que internalizamos em todos os processos formativos na nossa podre sociedade mundializada, especialmente os cidadãos e não-cidadãos (a maioria) da América Latina.

Bibliografia

- Bourguinat, H. (1992) *Finance internationale* (Paris: Presses Universitaires de France).
- Caspar, Pierre (1995) “O Futuro dos investimentos imateriais”, em Witkowski, Nicolas *Ciência e tecnologia hoje* (São Paulo: Editora Ensaio).
- Chesnais, François (1996) *A mundialização do capital* (São Paulo: Xamã).
- Dunning, J. H. (1988) *Explaining international production* (London: Unwin Hyman).
- Ferretti, Celso João, Oliveira, Maria Rita & Silva Jr, João dos Reis (orgs.) (1999) *Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?* (São Paulo: Editora Xamã).
- Gramsci, Antonio (1988) *Maquiavel, a política e o estado moderno* (Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira).
- Lévy, Pierre (1995) “As novas técnicas de administração do saber”, em Witkowski, Nicolas *Ciência e tecnologia hoje* (São Paulo: Editora Ensaio).
- Lukács, György (1981) “Trabalho”, em *Per una ontologia dell'essere sociale* (Roma: Ed. Riuniti).
- Michalet, C. A. (1985) *Le capitalisme mondial* (Paris: Presse Universitaires).
- Oliveira, Francisco (1999) “Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal”, em Oliveira, Francisco & Paoli, Maria Célia (orgs.) *Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global* (Petrópolis: Editora Vozes/Fapesp).
- Popkewitz, Thomas (1994) *Sociologia política de las reformas educativas* (Madrid: Ediciones Morata).

Capítulo XI

Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias

⇐ Claudio Almonacid* y Miguel Arroyo**

1. Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena (por Claudio Almonacid)

En esta mesa de cierre del seminario quisiera realizar un ejercicio de reconstrucción de los sentidos que el sistema educacional transmite a quienes son excluidos. Para ello tomaré algunos de los elementos que se han discutido en estos días y trataré de desarrollar cómo se produce la exclusión social en el marco de las políticas neoliberales.

En particular, me interesa complementar el concepto de exclusión social presentado por Roberto Leher y analizar los procesos a partir de los cuales se construye la exclusión. Leher ha señalado que en las economías globalizadas las naciones intentan obtener ganancias aprovechando al máximo sus ventajas comparativas. En su argumento una de estas ventajas corresponde a la mano de obra barata, que permite a los países atraer empresas multinacionales aprovechando la precarización del empleo, provocada entre otros factores por la disminución de los índices educacionales.

*Doctor en educación. Investigador del Ministerio de Educación de Chile. Las opiniones expresadas en esta presentación son de exclusiva responsabilidad del autor y no representan a la institución en que trabaja.

**Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação. Tem sido Secretário Adjunto de Educação na Cidade de Belo Horizonte.

Para complementar esta visión intentaré responder a la siguiente pregunta: ¿quiénes son y qué papel cumplen los excluidos en las políticas educativas neoliberales? Dicho de otro modo, ¿qué significados transmite el sistema educacional a los excluidos?

Haré este análisis considerando dos elementos: uno teórico, y otro histórico.

El primer elemento que utilizaré en esta exposición se refiere a una reconceptualización elaborada por Elliot Eisner sobre concepciones curriculares. Una de las cinco concepciones que Eisner distinguió se refería al currículum como parte de procesos de reconstrucción social a la cual le atribuía características de cambio social progresista, construido a partir de elementos de teoría crítica. A pesar de esta última consideración, que simplifica la realidad asignando los procesos de cambio a las posiciones de izquierda y el mantenimiento del orden funcionalista a la derecha, creo que es posible aplicar la misma categoría de reconstrucción social a la actual ofensiva neoliberal en el campo educacional, simplemente modificando los contenidos ideológicos y manteniendo los mecanismos para construir un nuevo orden social.

Es posible considerar que la ofensiva neoliberal realiza un proceso de reconstrucción social en el ámbito curricular. El neoliberalismo contiene en sí mismo elementos fundacionales, no sólo de orden económico capitalista sino principalmente respecto de la forma en que redefine las relaciones sociales, centrándolas en el individualismo y la competencia. Pero, a diferencia del capitalismo salvaje, haciendo creer a los sujetos que pueden participar de los beneficios del cambio: por ejemplo, accediendo a los bienes de la modernidad.

De este modo, no sólo nos encontramos en un momento de imposición de un determinado modelo de producción y distribución de la riqueza, sino además en un proceso de resocialización, de reorganización de los sentidos con los cuales convivíamos.

El segundo elemento que utilizaré para complementar la exposición de Leher se refiere a la aplicación de políticas educativas neoliberales en Chile desde hace ya dos décadas. A riesgo de generalizar a partir de una experiencia tan particular, creo que es importante comprender sus efectos sobre los procesos de exclusión social, especialmente a la luz de las experiencias de resistencia que se han mostrado en este seminario.

Las políticas neoliberales aplicadas al sistema educacional chileno se pueden clasificar en dos grandes momentos: el primero –que comienza a partir de 1980 y es liderado por los técnicos de la dictadura militar– consistió en el proceso de descentralización administrativa a partir del cual se traspasa la gestión de las escuelas y los liceos a los sostenedores municipales y privados. Su financiamiento se realiza a través de un mecanismo de subvención escolar, calculado sobre la base de la asistencia diaria de los alumnos.

Los resultados de esta medida, evaluados a través de la Prueba Nacional de Medición de la Calidad (SIMCE), muestran que los aprendizajes de los alumnos se encuentran estratificados según la dependencia administrativa del establecimiento al que asisten: los colegios privados pagados obtienen los mejores resultados, y los privados subvencionados por el Estado alcanzan mejores resultados que los colegios municipalizados.

El punto radica en que estos últimos establecimientos atienden a la mayor cantidad de población, y fundamentalmente a los más pobres. De este modo, aún mostrando buenos resultados de cobertura, el sistema educacional chileno contiene graves problemas en la calidad y en la equidad de la educación que imparte a sus alumnos.

El segundo momento en la ejecución de las políticas neoliberales en el sistema educacional chileno se estructura en torno a la particular transición a la democracia que se desarrolla en el país. La principal característica de esta transición política es que mantiene y legitima los principales aspectos del “pinochetismo”: su constitución política, su modelo económico, sus concepciones de seguridad nacional, etc., y en el caso del sistema educacional, el mantenimiento de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la descentralización administrativa y la competencia por el financiamiento a través de la subvención escolar, entre otros elementos. La Concertación de Partidos por la Democracia -coalición de gobierno- ha mantenido todos estos aspectos y ha ejecutado las recomendaciones del Banco Mundial para los sistemas educacionales latinoamericanos, focalizando su accionar hacia las escuelas más pobres y de peores resultados y estimulando su autonomía.

A partir de estos dos elementos, uno teórico y otro histórico, en esta ponencia argumentaré que el falso consenso impulsado por las reformas neoliberales en torno a la prioridad de la educación tiene por objetivo transformar elementos centrales que explican su funcionamiento durante el siglo XX. Por un lado, se trata de transformar a la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa meritocrática de movilidad social con la cual fue construido el sistema educacional; por otro, su utilización para socializar en nuevos significados acerca del orden social.

De este modo, la exclusión no es sólo un efecto no esperado del desarrollo económico, sino una parte importante de la estrategia de construcción de un *et-hos* neoliberal que se expresa en la transformación de los sujetos, quienes ya no esperan que el Estado les resuelva sus problemas, sino que están convencidos de que son capaces de enfrentar la vida de forma individual y competitiva.

Tratando de avanzar en este terreno, resulta necesario preguntarse a quién busca educar el neoliberalismo y qué tipo de significados transmite.

Vayamos a la primera pregunta: *¿cuánta educación deben recibir los sujetos?* Si, como quieren hacernos creer, la ineficiencia del sistema educacional se debe a cuestiones de gestión, lo que el sistema escolar debe hacer es optimizar su funcionamiento, evitando que los beneficios sean distribuidos entre quienes no se han esforzado para alcanzarlos.

Frente a esta pregunta es posible estructurar dos posibles alternativas de respuesta siguiendo las clásicas distinciones funcionalistas: en un extremo tenemos que la educación que recibirán los sujetos depende de su capacidad futura de contribuir al desarrollo económico; en el otro extremo, tenemos que la educación constituye un derecho independiente de cualquier tipo, de cualquier diferencia. Para el neoliberalismo, los sujetos deben comprender que su empleabilidad depende de su capacidad de adaptarse a las exigentes y cambiantes condiciones del mercado laboral.

Así, la educación no puede ser vista como un regalo, y menos como un regalo del Estado para los individuos. Más bien se trata de una mercadería que se negocia en el mercado, cuya escasez aumenta su valor y sobre la cual debe pagarse el costo real.

Una segunda pregunta, considerando que el tema del acceso a la educación está resuelto, se refiere a la *calidad de la educación que reciben los sujetos y a su diferencia entre distintas modalidades de administración educacional*. Como he señalado previamente, en la experiencia chilena la diferencia en la calidad de la educación que reciben los sujetos es significativa, de forma tal que no da lo mismo asistir a una escuela municipal que a una escuela particular subvencionada por el Estado. De este modo, el mensaje que reciben las familias es que la alternativa que les queda para alcanzar los beneficios del desarrollo es esmerarse por tratar de comprar la mejor educación posible para sus hijos. No tiene sentido enviar a los hijos a una escuela municipal cuyo producto es deficiente: resulta una mala inversión en términos de movilidad social, de pretender una mejor recompensa salarial. Mas bien, lo que hay que hacer es enviar a los hijos a una escuela con nombre en inglés, que tiene un proyecto educativo definido, con uniforme escolar bonito, sin el peso de la burocracia estatal, etc. Estas escuelas subvencionadas atienden a una población muy semejante a la de las escuelas municipales, con la diferencia de que sus padres pagan una colegiatura mensual. Es decir, han comprendido que la educación es un bien de consumo.

El sistema financiero ha diseñado varios mecanismos para consolidar estas diferencias, tal como se puede observar por ejemplo en el caso del programa de financiamiento de los estudios universitarios. Por un lado se implementan libretas de ahorro que funcionan desde el momento en que se nace, y por otro existen créditos bancarios asignados a los sujetos según las normas tradicionales de rentabilidad. De este modo, ¿qué institución bancaria se atreverá a financiar los estudios de un alumno pobre que decida estudiar pedagogía? Lo más seguro es que

nadie lo haga, porque este alumno es un candidato seguro (si es que llega a terminar sus estudios) a no devolver el préstamo, por cuanto estará tratando de sobrevivir.

Siguiendo con este argumento, nuestra tercera pregunta es: si la educación que reciben los sujetos es de distinta calidad, *¿dónde ocurre la diferenciación entre quienes recibirán educación de buena y mala calidad?* Nuevamente usando como ejemplo el sistema educacional chileno, es posible ver que los grupos de elite se encuentran separados del resto de los sujetos desde la primera infancia hasta la universidad, ya que en todos los niveles de enseñanza existe la posibilidad de elegir a qué establecimiento asistir dependiendo de la capacidad de pago de las familias. La consecuencia de esta situación es la existencia de pocos lugares de encuentro social. El mensaje más bien es estar separados que juntos; así, los grupos sociales aprenden a desconocerse.

En mi opinión, este fenómeno contiene un doble mensaje: por un lado, busca romper con el posible paternalismo que podría generar la elite respecto de los grupos de no-elite al estar juntos y conocerse, y por otro consolida la “rabia” de los excluidos, quienes descubren que los beneficios de los grupos de elite están dados en tanto condiciones adscritas y no basados en el mérito. En la lógica neoliberal, este rencor, producto del reconocimiento de la diferencia, es el que motiva la competencia individualista, y por tanto tiene una finalidad pedagógica.

Vayamos a nuestra cuarta pregunta: *¿cómo se justifica la selección de la que son objetos los sujetos en este mercado educacional?* Y fundamentalmente, *¿cómo se logra que los excluidos se conformen con el escaso éxito alcanzado y no se rebelen contra el orden social?* Creo que la forma de lograr estabilidad social es culpabilizando a los mismos sujetos y sus familias por no realizar los esfuerzos suficientes. Así, las razones sociales, estructurales, desaparecen, se esconden en la multiplicidad de ofertas educacionales que existen: ¡estaban ahí, siempre estuvieron disponible las otras opciones! Fueron las mismas familias quienes eligieron enviar a sus hijos a una escuela pública. La vida está llena de malas decisiones.

La culpabilización de los individuos hace creer que la selección ha sido realizada basándose en los méritos de cada cual y que los beneficios de la educación son individuales. Ambos argumentos resultan falsos, ya que un mecanismo que legitima la segregación que contiene el sistema educacional es la selección de los estudiantes, tanto previa al ingreso a estudiar como mediante la cancelación de matrícula de quienes obtienen promedios inferiores a un determinado estándar. De este modo, los colegios subvencionados aseguran siempre buenos resultados académicos.

Otra pregunta consiste en saber *si es posible hacer algo que beneficie a los sujetos en este injusto mercado educacional.* La alternativa neoliberal -frente al

dilema de la supuesta mala administración de la educación municipal versus la educación de calidad que entregan los establecimientos particulares subvencionados- parece ser aumentar la dosis del mismo remedio, es decir, fortalecer la oferta educacional privada.

En el último tiempo, en Chile esta respuesta se fue construyendo para que sean los propios profesores quienes se hagan cargo de las escuelas, transformándolas en sus propias empresas. De este modo los docentes se esforzarán más que las escuelas municipales, que tienen asegurados sus sueldos producto de la subvención escolar.

Al depender de la necesidad de atraer nuevas matrículas para su establecimiento, se verán en la obligación de diseñar estrategias que les permitan tener un público cautivo.

Así será la necesidad de sobrevivencia de los profesores, y esto permitirá a los alumnos alcanzar mejores resultados. Un efecto pedagógico de este mercado educacional es que los sujetos, maestros y alumnos, aprenden a vivir sin los beneficios del Estado y a descubrir mil y una estrategias para que el negocio funcione.

Nuestra última pregunta se refiere a la siguiente cuestión: *¿dónde aprenden las habilidades para el trabajo?* O, si se prefiere, *¿qué se aprende en la escuela?* Esta pregunta es relevante, ya que la velocidad de los cambios tecnológicos y su alta especialización nos cuestionan respecto de si en el sistema educacional es posible enseñar habilidades técnicas que permitan a los sujetos emplearse.

Más bien pareciera que la escuela enseña habilidades sociales que sirven para la empleabilidad neoliberal: creatividad, trabajo en equipo, innovación, liderazgo, etc. Se trata entonces de adecuar los procesos escolares a los procesos de producción generados en los modelos de calidad total que promueve el neoliberalismo. Las metodologías constructivistas parecen ir de la mano con este objetivo, estimulando aprendizajes metacognitivos que favorecen respuestas diversas ante un mismo problema, comprometiendo a los sujetos en el cumplimiento de metas grupales, identificándose con el equipo. De este modo volvemos al argumento de Foucault sobre disciplinamiento: además de las múltiples funciones de la escuela, ésta se encarga de socializar a los sujetos en determinados valores, creando en ellos ciertas disposiciones subjetivas respecto de la forma de ver la realidad.

Ahora bien, el constructivismo nuevamente presenta elementos de exclusión social al corresponder a estrategias de aprendizajes de las nuevas clases medias. Los excluidos deben saltar sobre sus propias formas de socialización para apropiarse de los significados que el sistema escolar impone.

En esta exposición he pretendido mostrar que la exclusión cumple una función social: explicitar que el modelo de sociedad y de hombre que promueve el

neoliberalismo se basa en una concepción darwinista, en la cual la competencia y el individualismo permiten sólo la sobrevivencia del *sujeto emprendedor*.

El emprendedor ha sabido adaptarse a las nuevas exigencias del mercado, ya no a través de un empleo estable y duradero, con la seguridad de un salario a fin de mes, sino concretando su propio proyecto, arriesgándose a tener éxito, liderando equipos de trabajo, trabajando sin horarios fijos, disminuyendo sus costos en todas las áreas posibles, no pagando horas extras. El emprendedor se conoce, conoce sus puntos fuertes, tiene una alta valoración de sí mismo y tiene claro que su futuro pasa por su esfuerzo individual, por su capacidad de autosugestionarse. A pesar de que el sistema le cierra las oportunidades, él sabrá utilizar su talento creando su propio negocio, siendo él mismo un empresario, un micro-empresario.

Mi hipótesis es que es la misma escuela la que genera estas disposiciones en los sujetos, y que este mensaje es inculcado, entre otros múltiples mecanismos, a través de la exclusión, cuya finalidad es contribuir a crear una cultura capitalista del trabajo, y cuya ética, individual y competitiva, conduce a la creencia de que sólo a través del esfuerzo personal es posible la movilidad social. De esta forma el valor de la educación pierde sentido para los sectores populares. El mensaje neoliberal pareciera ser el siguiente: es un mal negocio asistir al sistema educacional público. Se puede acceder a una credencial educativa, incluso universitaria, pero de escaso valor.

Más bien el sentido de asistir a la escuela está en ciertos aprendizajes que los alumnos pueden lograr: lectoescritura y cálculo, procesamiento de información, elaboración de proyectos, capacidad de ejecutar un proyecto, aprender a evaluar y autoevaluar.

¿Qué se aprende entonces en el sistema educacional? Creo que, en la perspectiva que he presentado, uno de los mensajes que la propuesta neoliberal entrega a los sujetos es la diferencia entre la libertad económica y la libertad política: podemos prescindir de la formación del ciudadano con derechos sociales, y en cambio se necesita que los sujetos tengan la capacidad de crear nuevas fuentes de empleo sin esperar que el Estado resuelva sus dificultades.

¿Qué hacer frente a esta situación tan pesimista que he descrito? ¿Qué puede hacer la educación en una sociedad de mercado? Me parece que las diferentes experiencias que se han mostrado en este seminario son una buena pista respecto de los conceptos clásicos del marxismo: conciencia de sí y para sí. Estas experiencias constituyen buenos ejemplos respecto de lo que es posible hacer para enfrentar esta ofensiva neoliberal.

2. Educação em Tempos de Exclusão (por Miguel Arroyo)

Recebi como tarefa refletir pedagogicamente sobre as grandes questões postas nestes dias de encontros e diálogos sobre os vínculos entre Trabalho, Exclusão e Educação.

Destaco alguns pontos na pluralidade de dimensões e questões levantadas. Trago o olhar da educação sobre essas questões que estão postas para a educação tanto escolar quanto fora das instituições educativas. Como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão? A questão que nos ocupou, desde o início, é se existe alguma relação entre educação, trabalho e exclusão social. Será que diante de tantas sombras destacadas nas análises ainda somos tão ingênuos como para acreditar que existe? Esta foi a pergunta que as análises me provocaram. Por aí, oriento a tentativa de minha síntese das questões levantadas

O quadro que nos foi apresentado, desde a abertura, reflete dois quadros superpostos.

Um quadro onde se destaca mais a negatividade da exclusão social e do não-trabalho. Nesse quadro não existe realmente nenhuma vinculação entre educação, trabalho e exclusão social. Aliás, existe uma relação pelo avesso: a impossibilidade de pensar em qualquer projeto educativo diante desse quadro tão terrível e negativo. É a conclusão a que podemos chegar: diante desse quadro não há nada a fazer, como educadores, não tem mais sentido o sistema escolar, a construção de um projeto educativo ou de um sistema nacional público de educação. Nem tem sentido o conjunto de propostas de educação popular, sindical, de jovens e adultos etc.

Tudo o que defendemos sobre o trabalho como princípio educativo perde sentido. Cada um se vira, se torna empregável, sobrevive. As análises destacaram que os processos sociais e produtivos esgotaram sua capacidade civilizatória. Diante desse quadro tão brutal quanto real, a pergunta é esta: que conseqüências traz essa realidade para pensar a educação? É possível ainda pensar que há educabilidade nesses processos tão brutais?

Ou temos que reconhecer que estamos em tempos de cólera? Ao menos na América Latina, em tempos de barbárie e que pensar a educação ficará para um futuro, possivelmente distante.

Mas ao mesmo tempo, foi colocado outro quadro, desde o início, desde a primeira noite, um quadro também com tintas muito fortes, muito destacadas. Um quadro que mostra que, apesar de tudo, “apesar de você...” há humanidade nos países da América Latina.

Há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os movimentos sociais, os grandes sujeitos educadores dessas últimas décadas. É outro quadro tão real e digno de nosso pensar pedagógico quanto o primeiro.

Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização.

Consequentemente, podemos pensar em projetos educativos enxertados nessa árvore que está viva, onde há seiva ainda. E podemos, quem sabe, retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito ao trabalho e à inclusão social.

Estamos diante desses quadros superpostos, partes de um mesmo quadro. Na realidade é um mesmo quadro que tem essas tonalidades tão diferenciadas. Diante desse quadro nos perguntamos: é possível pensar nos vínculos entre trabalho, exclusão, inclusão e educação, ou é impossível?

No primeiro dia foi lembrada uma frase de Caio Prado Júnior, que me parece pode ser um guia para nosso olhar: quando as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com o mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que esse processo seja educativo, humanizador. A nossa arte me parece ser captar que dimensões educativas existem nesses processos revolucionários, onde as instituições da sociedade, na América Latina, estão tornando tão inumana a vida de milhares e milhares de sujeitos humanos, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, trabalhadores do campo, negros.

Sujeitos no limite da possibilidade humana, da dignidade humana.

Penso que a única resposta para quem ainda acredita que é possível trabalhar e descobrir educabilidade, terá que ser buscada por aí. Terá que ser buscada nos próprios limites em que está posta hoje a humanidade, ou as possibilidades de humanização de milhares e milhares de seres humanos latino-americanos. Nesse sentido, vou tentar destacar alguns pontos que as análises aqui apresentadas nos provocam.

Primeiro Ponto: percebo um avanço nas tentativas de equacionamento da educação dentro do quadro atual apresentado: o fato de trazer a educação para esses processos mais amplos, inclusive para esses processos extremamente negativos, brutais, digamos desumanizadores. Ou seja, nos coloca a educação nas possibilidades de humanização e desumanização. O que, no meu entender, é um grande ganho para a educação que normalmente se situou nos processos de ensino, nos processos de qualificação, de letramento, de matematização, nos processos de passar de ano, de preparar para um futuro que nunca chega, para um concurso que está com cartas definidas, etc.

O momento que estamos vivendo poderá ter o mérito de trazer a educação e o pensar a educação latino-americana para onde ela deveria estar sempre: nas possibilidades sociais de humanizar-nos ou desumanizar-nos. As vezes me pergunto: se não é um avanço a quebra dos vínculos tão estreitos em que sempre pensamos a educação e o mercado, ou a inserção no trabalho? Agora não tem

emprego. Estamos mais livres para reencontrar os vínculos entre educação, trabalho, exclusão social. Estamos mais livres para recolocar esses vínculos nas matrizes pedagógicas mais clássicas.

Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que se colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda força os questionamentos mais existenciais. E como fala Paulo Freire há grande questionamento sobre o ser humano nos tempos de crises. Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, de uma riqueza e atualidade incrível, disse que nos momentos de crise não são questões acidentais que o ser humano se coloca, mas se coloca ele em questão, ele como questão.

Aí, Paulo encontra a radicalidade maior da educação: tomar o ser humano como questão. Ele se tomar a si mesmo como questão. Estamos nesse momento?

Segundo Ponto: estamos em crise civilizatória. Somos desafiados a resolver as questões no plano ético, dos valores.

Quando a educação se situa nesse plano ela está no seu lugar. Ou seja, a educação colocada por Gaudêncio, na procura de uma direção ética para a nossa sociedade. Ou por Atílio, na recuperação de um processo civilizatório para a nossa sociedade, de um processo humanizador. Aí volto a lembrar Paulo Freire, quando ele afirma que a educação é um processo de humanização. Ele, com a sensibilidade que tinha, percebe que aos oprimidos, aos camponeses latino-americanos com os quais conviveu, é negado seu direito de ser humanos. Lhes é roubado o direito a humanização.

Consequentemente, a finalidade da educação não é só humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada. Paulo insiste nesta complexa função da educação diante das tensões vividas entre humanização-desumanização.

Tem sentido a educação na América Latina? Tem, mas nesta direção. Possivelmente, muitos jovens, crianças e adultos que freqüentam as escolas o que procuram é recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Encontrar na escola um espaço onde sejam tratados como humanos. Se cumprimos essa função como educadores, teremos cumprido uma função histórica diante da exclusão social e cultural. Sei que em décadas recentes tivemos aspirações mais “elevadas” para a educação das crianças latino-americanas: faze-los críticos para através da crítica, um dia fazer a grande revolução. Acho que teremos que ser um pouco mais modestos. Essa foi nossa bandeira nos anos 80, vinculamos educação, trabalho, cidadania.

Hoje, os vínculos se colocam entre educação, não-trabalho e exclusão. A palavra exclusão substituiu a palavra cidadania. Substituiu porque, na década de 80, aquele momento cívico de participação nos colocava com centralidade a

conscientização para a participação, para a revolução. Hoje algo mais tímido, eu diria anterior, mais primário, quase mais rude, retoma a centralidade: um mínimo de humanidade para os excluídos e os sem-trabalho. Um velho e novo desafio para um projeto educativo que se presa. Esse é o segundo ponto que eu gostaria de destacar.

Terceiro Ponto a destacar: há um processo de constituição de sujeitos, apesar da exclusão, ou por causa dela. Nosso olhar não foi só sobre o capital, seu movimento, olhamos para os sujeitos, para a sociedade, porque a história não é só feita pelo movimento do capital.

Desde os anos 70, estamos destacando que novos sujeitos entram em cena. Apesar do fluxo e refluxo dos movimentos sociais, e apesar de não termos mais aqueles movimentos sociais da década de 80, temos outras tramas sociais e outros sujeitos sociais que incomodam. Temos outra história colocada aqui, feita por sujeitos.

Essa visão da história faz parte da nossa tradição. Por aí, avançamos na construção de projetos educativos. Educar é colaborar na construção de sujeitos sociais, culturais, políticos. É estar atentos a essa construção, aos sujeitos coletivos educativos. O Movimento Sem Terra (MST) é um grande pedagogo, como nos mostra o texto de Roseli. O sindicato forma sujeitos, os sindicatos de trabalhadores docentes, por exemplo, têm formado seus docentes; a ANDES, a CNTE. Como captar os processos, ou melhor, como teorizar mais sobre os processos educativos onde esses sujeitos sociais se constituem. Temos pouca teoria pedagógica sobre a função educativa dos movimentos sociais.

Aí há uma grande matriz pedagógica. Assim como o trabalho foi para nós o princípio educativo. Os movimentos sociais também têm sido matrizes educativas extremamente ricas que devemos captar. Para captar essas dimensões educativas dos processos sociais teremos de alargar nosso olhar. Às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande que pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação. Também nos falaram que fora da Igreja não há salvação. Fora da escola há construção de sujeitos sociais, culturais, humanos. E se a escola não estiver inserida nesses movimentos, onde o sujeito se constrói, ela não os constrói.

O movimento social reeduca a escola e o conhecimento. O conhecimento nos humaniza, mas na medida em que vamos humanizando-nos o conhecimento se torna mais humano, tem outro sentido para nós e para a escola. Somos capazes de entender o verdadeiro sentido, até da escola e da teoria pedagógica, na medida em que os humanizamos.

Volto a impressão inicial: o quadro que nos foi apresentado sobre educação, trabalho e exclusão social, reflete dois quadros superpostos. Não são um quadro

de um lado e outro quadro do outro. Para mim são quadros que formam parte de um mesmo quadro social e cultural. Na realidade é um mesmo quadro que tem essas tonalidades tão diferenciadas. E é com esse quadro que vamos ter que buscar os vínculos entre educação, exclusão, inclusão e educação como uma possibilidade.

Paulo Freire nos lembrava que na vivência da inumanidade, não como uma realidade ontológica mas histórica, os oprimidos descobrem seu direito à humanidade que lhes foi roubada:

Mas se humanização e desumanização são ambas possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada [Freire, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra), p. 30].

Pode ser esta a melhor interpretação pedagógica da frase de Caio Prado Júnior aqui lembrada. A pedagogia do oprimido, dos excluídos, dos tempos de barbárie não está em encontrar métodos novos para reeducar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e saberes dos “civilizados”, mas está em apreender com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade.

Essa pedagogia só se aprende na escuta, no diálogo, no mergulho da trama social e cultural.

Volto ao ponto que levou meu olhar nessa direção: quando as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com o mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que esse processo seja educativo. Apesar de tão negativo ou por causa de sua desumanidade

Nossa arte deverá ser captar que dimensões educativas ainda existem nesses processos revolucionários, onde as instituições da sociedade, na América Latina, estão situando a vida de milhares e milhares de sujeitos humanos, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, trabalhadores do campo, negros, etc, etc, estão situando, já no limite, no limite da possibilidade humana, da dignidade humana. É por aí, nesses limites, que temos que buscar a educabilidade. Se nos colocarmos em outros pontos, na educação requerida pelo mercado, por exemplo, não avançamos. Se nos colocarmos que apesar de tudo o capital ainda precisa de um mínimo de qualidade para os seus empregados ou para a possível empregabilidade, não vamos chegar muito longe.

Penso que a única resposta para quem ainda acredita que é possível trabalhar e descobrir educabilidade, terá que ser nos próprios limites em que está posta, hoje, a humanidade, ou as possibilidades de humanização de milhares e milhares de seres humanos na América Latina.

Diria que não se universalizará a educação básica, na América latina, simplesmente com políticas educacionais, que sintonizem a escola e o mercado. Mas com propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção de infância, de construção de adolescência e de juventude. Porque enquanto esses processos não estiverem garantidos a escola sozinha não constrói esses sujeitos.

A infância real excluída, desumanizada, deverá ser nosso ponto de partida. Se fala muito do trabalho infantil, mas na pedagogia não se coloca a questão do trabalho infantil como se fosse uma questão estranha aos educadores. Vi num vídeo: “Bolsa escola: antes trabalhado fora da escola – no sisal, nas ruas, nas pedreiras, nos garimpos, tudo isso – Agora com a bolsa escola, pronto, estão salvos”. Estão salvos de quê? Porque estão na escola! Estão na Igreja, estão salvos. Mas cada dia voltam para o mesmo lugar, a rua, a sobrevivência. E o que eles carregam de 4 ou 6 anos, de quebradeira, quebrando pedras, de quebradeira humana na rua? Isso a escola não recupera. Temos as vezes uma ilusão muito grande da escola como a grande redentora da infância perdida.

Quarto Ponto: chegamos à escola. Como situar a escola e as políticas escolares nesses tenos vínculos aqui apresentados entre educação, trabalho e exclusão social? Temos que ter um pouco de cuidado, relativizar a escola. E, relativizando a escola, quem sabe darmos mais destaque a complexidade de processos sociais por onde passa a nossa infância, nossa juventude, os processos de exclusão, de desumanização, por vezes irreversíveis vividos na infância. Neste encontro, a escola esteve pouco presente; falamos de educação, ética, civilização, por aí chegamos à escola. E por aí? Quando nos afastamos da escola é a melhor maneira de recuperar sua centralidade, de recuperar a centralidade das políticas escolares, políticas públicas, etc. Que perspectivas se abrem para a escola como espaço público de inclusão social?

Tudo que tínhamos avançado em termos de vincular a escola com os direitos sociais, humanos, se destrói, no novo *ethos* neoliberal. Pablo Gentili nos colocava como o grave das políticas educativas neoliberais, da escola de qualidade total, é quebrar a consciência do público, tão tênue, tão insipiente na América Latina. Essa é uma das grandes questões que afloram aqui. A vinculação da escola e os direitos, a consciência pública e a cultura pública estão ameaçadas.

Aqui apareceu essa tensão que todos nós vivemos. Essa tensão entre uma educação amarrada ao mercado e conseqüentemente pobre, estreita, e a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos

direitos. O mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada.

Sabemos que só se garantiu a educação universal quando foi colocada no campo dos direitos e quando se garantiam outros direitos. Não só o direito à educação. O direito à educação nunca vinha sozinho. Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome, dormindo na rua, ou dormindo amontoados em casa, uma infância sem carinho. Uma infância sem infância.

Não adianta ser pedagogos de uma infância sem infância. Porque ser pedagogo é ser condutor de infância. E a infância não é construída na escola, mas está se construindo e destruindo na dinâmica social mais ampla.

Parece-me ser esta a grande questão. O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência. Na década de 80 fomos bastante ingênuos pensando que a escola daria conta do direito à educação: “Educação direito do cidadão, dever do Estado”. E ponto final, não é verdade? Um encontro como este mostra que o direito à educação é um processo social complicado. Que a construção de sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos é algo muito mais complexo e que a escola é, às vezes, uma gota d’água apenas nessa complexidade. E não quer dizer que essa gota d’água não seja fundamental. Não interpretem que estou desqualificando a escola, não. Estou trabalhando na escola. O meu trabalho ultimamente é só na escola, porque acredito na sua importância social e cultural. Mas sempre com uma visão da escola mais do que escola.

Quinto Ponto: Aqui falamos da escola, não esquecemos da escola. Agora, como falamos da escola? Colocamos a escola na totalidade da dinâmica social. A escola não pode ser apenas o foco de nossas preocupações educativas, insisto. Estaremos fora de foco quando as questões dos programas de nossos encontros e congressos debaterem exclusivamente políticas escolares, recursos para a escola ou carreiras do magistério.

Estaremos fora de foco quando as associações dos profissionais da educação se tornarem demasiado escolares também e se afastarem da fronteira ampla, da luta por todos os direitos, não apenas dos educadores, mas também dos educandos, colocar os próprios sindicatos na fronteira dos direitos mais amplos e não só da escola e da categoria. Na fronteira do avanço dos direitos enquanto grandes processos educativos.

Insisto, a melhor maneira de recolocar a escola no campo educativo é colocá-la na totalidade da dinâmica social, da exclusão e da inclusão, do trabalho e do sem-trabalho.

Os congressos e encontros de educadores passaram a vincular educação com igualdade-desigualdade, exclusão-inclusão social. Vínculos que refletem uma visão mais alargada dos processos educativos. Vincular educação-escola, trabalho, exclusão social na perspectiva deste congresso nos situa em uma perspectiva socio-política e cultural fecunda.

Nas últimas décadas já vínhamos quebrando o olhar demasiado escolar, conteudista e curricular do direito à educação. Nos abrimos para os determinantes econômicos e políticos das políticas educativas e curriculares. Denunciamos o uso da escola, do conhecimento e dos recursos públicos a serviço de interesses hegemônicos. Entretanto a escola não se vincula com a dinâmica social e cultural, apenas como aparelho ideológico ou instrumento de hegemonia política.

Falta-nos uma visão mais totalizante dos processos de produção da existência em que a escola se insere. Uma visão mais totalizante que se confronta com visões dominantes em décadas recentes que priorizam visões “políticas”. Olhares demasiado políticos sobre a escola, aparelho ideológico do Estado, ou ainda, aparelho de hegemonia e contra-hegemonia.

Entretanto, em uma tradição muito antiga, ver a escola como instituição social, faz parte da sociologia. Em nossa tradição pedagógica não se analisa a escola sociologicamente porque nos domina o olhar “político”. A escola, enquanto instituição social, é muito mais complicada do que como um mero espaço de disputa política. A escola é uma instituição pesada, lenta, ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias. Quero dizer que as instituições da sociedade (entre elas a escola) são uma espécie de ossatura da sociedade, são muito complexas em sua dinâmica, não se alteram à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores. Percebem que a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição muito feita e que não muda tão fácil.

Há uma cultura escolar e profissional que é muito difícil de mudar. A escola é mais forte do que todos os nossos sonhos. Por isso que mexer na estrutura da escola é o grande desafio. Na escola que está aí com sua estrutura, sua história e sua cultura.

Essa mania de equacionar mudanças, destacando a escola que temos e não queremos e a escola que queremos, é desastroso e é isso que orienta muitas propostas, políticas, por aí fora. Dizer a uma professora com 20 anos de magistério que a escola que está construindo durante 20 anos é a escola que não queremos e agora porque nós chegamos e assumimos o poder, vamos construir a escola que queremos, é uma ingenuidade que não aceitam facilmente. Não é a toa que os professores boicotam esse voluntarismo.

Diante do quadro aqui apresentado teremos de repensar nosso olhar sobre a escola. E é curioso, quanto mais radicais somos nas análises temos uma visão mais negativa da escola que não queremos e uma maior ilusão de mudar a escola apenas com nosso querer, bem-querer, mal-querer. A teoria crítica da educação, a sociologia crítica do currículo, tinham uma visão também tão negativa. As análises aqui apresentadas foram de um realismo brutal. A escola está imersa nesta realidade. Temos uma visão mais realista da escola, é possivelmente a única forma de avançar na construção de projetos pedagógicos. Partir dessa realidade brutal, mas também das positivities existentes na sociedade e na escola. Partir de que cada educador, e o coletivo de educadores se descubram, apesar de toda essa precariedade, tentando construir e dar conta de uma relação humana, digna, socializadora, educativa, respeitosa com 20, 30, até 40 crianças por dia. Essa positividade merece nossa atenção, porque é isso que está acontecendo em muitos projetos político-pedagógicos.

Sexto Ponto: a tensão entre os avanços na publicização da educação e da sua privatização. Vou referir-me um pouco a questões sobre as políticas públicas que surgiram aqui. Ficou muito claro que as políticas públicas, as políticas educativas refletem as grandes tensões expostas aqui entre trabalho, exclusão e educação. Não estão alheias a tudo isso aliás, é um dos pontos centrais delas. Porque a educação é um campo de hegemonia e contra-hegemonia política, social e cultural.

A impressão que as análises nos deixaram é que estamos perdendo a batalha do público.

As políticas neoliberais estão enfraquecendo a consciência pública, a cultura do público entre nós. Entretanto, teremos de ponderar o peso hegemônico e cultural das políticas neoliberais. Estão mudando e destruindo a consciência pública dos professores e do povo? Se chegarmos nas escolas de Minas Gerais depois de 7, 8 anos de qualidade total os professores não aderiram, em sua grande maioria, à qualidade total. Essa cultura privatista não entrou neles. A capacidade de resistência do professor, a cultura privada tem sido grande nos sindicatos da categoria.

Essa resistência política se mistura com a sensibilidade do educador em relação ao educando. Esse ethos neoliberal se contrapõe a tudo que eu chamo de dimensões mais permanentes do ofício de mestre. Nós pensamos que o ofício de mestre é algo que se muda tão fácil como se pinta ou despinta uma casa. Não, eu insisto muito, o educador termina internalizando dimensões que são muito mais permanentes no fazer educativo do que nós pensamos e que não são fáceis de trocar nem pela quantidade de políticas que pretendem mudá-la. Os projetos de qualificação, requalificação, treinamento, reciclagem, não chegam ao que há de mais permanente na cultura da escola e dos seus profissionais.

Sabemos pouco dessas dimensões mais permanentes. Eu diria que essas são as grandes dimensões que estão presentes em todas as figuras históricas que incorporaram e compreenderam esse papel de educador, de contador de histórias, da memória coletiva. Há uma profissionalidade que vem de longe. Há uma cultura pública profissional e popular que as políticas públicas, as políticas de formação e de treinamento, ou as políticas de currículos não conseguem modificar com facilidade. A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitado do que nós pensamos. Tanto as políticas neoliberais quanto as progressistas. Não é desanimador, é para levar a questão por outros campos.

E, finalmente, não podemos esquecer que nem tudo neste país e na América Latina são políticas neoliberais. Temos que prestar um pouco mais atenção às políticas que existem, a rede de políticas e de propostas que existem que vão em outra direção, que afirmam a cidadania, que afirmam os sujeitos. Propostas educativas que existem no MST, na *Escola Plural*, na *Escola Sem Fronteiras*, na *Escola Cidadã* e tantas outras. Hoje temos no mínimo trinta ou mais administrações públicas com propostas que reencontram os vínculos educativos e culturais entre a escola, os docentes e a infância real que luta pela inclusão social.

Essas práticas e compromissos com o público, com a inclusão social, com o direito ao conhecimento, à cultura, à vivência digna da condição humana merecem nossa atenção, nossa pesquisa e análise. São as cores de nossa esperança que também fazem parte desses quadros superpostos, tensos, que tecem os vínculos entre trabalho, exclusão, inclusão e educação.