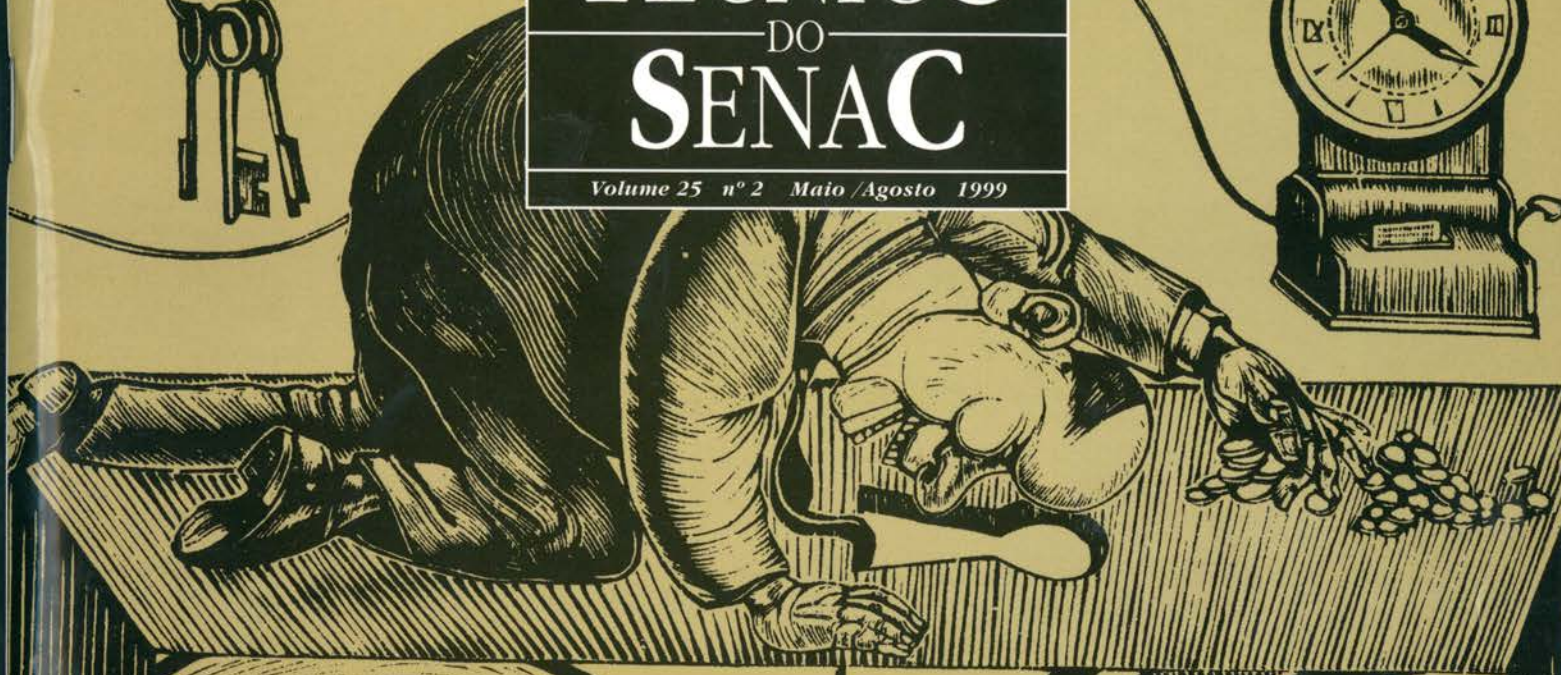
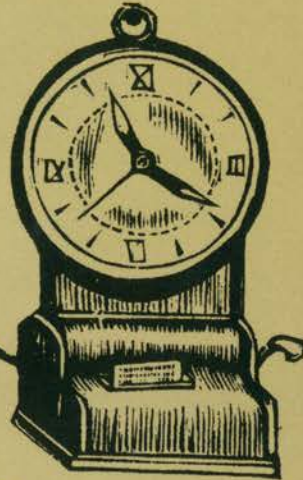


BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 25 nº 2 Maio / Agosto 1999



Há 25 Anos,
a Revista da
Formação
Profissional.

Xilograma de Rabem Grilo



La Formación en America Latina y el Caribe a Finales del Milenio

Pedro Daniel Weinberg *

* Pedro Daniel Weinberg. La Formación en America Latina y el Caribe a Finales del Milenio. La formación profesional en América Latina y el Caribe posee rasgos característicos y originales que la hacen diferente de lo que pueda suceder en esta área en otras partes del mundo. Actualmente nuestra región es, en materia de formación, una incubadora de experiencias innovadoras en metodologías, arreglos organizativos, esquemas de financiamiento, y alianzas estratégicas entre actores. Este artículo se propone describir el panorama actual de la formación profesional en la región a partir del análisis de sus tres dimensiones más relevantes: la dimensión laboral, tecnológica y educativa.

Formación: sus dimensiones laboral, tecnológica y educativa

El objetivo de este artículo es describir el panorama actual de la formación profesional en la región de América Latina y el Caribe. Con este fin se analizarán las tres dimensiones de la acción formativa de mayor relevancia: la dimensión laboral, tecnológica y educativa. Además de ser consideradas como dimensiones de la formación profesional, cada una de éstas constituye de por sí un sistema o proceso, por lo tanto se analizará también de qué manera se relaciona la formación profesional con los sistemas de relaciones laborales y educativo, así como su vinculación con los procesos de innovación, desarrollo y transferencia tecnológica.

En primer lugar se abordará la temática de la formación profesional como un hecho laboral. Que la formación constituye hoy en día un componente de suma relevancia en los sistemas de relaciones laborales parecería ser un hecho indiscutible. Se comprueba un creciente interés por el tema de la formación tanto por parte de las organizaciones de los trabajadores como de aquellas que representan a los empleadores. Los Ministerios de Trabajo también muestran un interés e involucramiento cada vez mayor en este campo, y los programas de formación y capacitación son hoy en día un componente infaltable de toda política activa de mercado de trabajo.

La formación, si bien ha tenido un vínculo estrecho con las relaciones de trabajo y ha sido en todo momento un componente importante de la producción, no siempre ha estado presente de manera explícita en los sistemas de relaciones laborales, sino que más bien podría decirse que anteriormente jugaba un papel en cierto modo disimulado o secundario dentro de éstos. Cuando se hablaba de relaciones laborales, hasta hace no mucho tiempo, generalmente se hacía referencia a procesos de negociación o conflictos en relación a temas tales como salario, estabilidad, fuentes de trabajo, beneficios sociales, etc. Se podría decir que los contextos en los cuales estaban insertos los sistemas de relaciones laborales se caracterizaban por:

- a) Estados que jugaban un papel protagónico en varios ámbitos, entre éstos el de la negociación colectiva, la producción y prestación directa de servicios y la protección, mediante barreras arancelarias, de la producción nacional.
- b) Empresas que se desarrollaron amparadas por el proteccionismo del Estado, orientadas hacia el mercado de consumo interno y que no tenían grandes presiones, ni por parte de los consumidores ni de la competencia exterior.
- c) Los trabajadores y sus organizaciones luchaban por una extensión y profundización de sus derechos, asumiendo un supuesto básico que también asumía el Estado y los empresarios: que la producción y el empleo crecerían sostenidamente, más allá de las crisis cíclicas. Los sindicatos eran, además, organizaciones en proceso de fortalecimiento, en la medida en que también se creía que, tanto la producción industrial como los contratos basados en salarios, crecerían

indefinidamente y por tanto también su base de representación y su poder.

d) Fruto del modelo de desarrollo «hacia adentro» fue la baja necesidad de innovación y desarrollo tecnológico de estas economías. Los ciclos de vida de los productos tendían a ser más largos, y las exigencias de calificación y sobre todo de recalificación de la mano de obra, no resultaban tan altas en términos de actualización con nuevas técnicas, herramientas, materiales o formas de organización del trabajo. El desafío, en materia de formación profesional, era cuantitativo: proveer la cantidad de personal calificado o semicalificado que las industrias requerían.

Este panorama ha cambiado radicalmente durante los últimos años, fundamentalmente debido a las siguientes razones: i) las políticas de apertura comercial de los países de la región, que han aumentado la presión sobre las economías en el sentido de una mejora en la competitividad, lo cual sólo puede alcanzarse incorporando nueva tecnología que requiere mano de obra altamente calificada; ii) el aumento de la importancia del factor conocimiento dentro de las nuevas formas de organización de la producción y el trabajo; y iii) la constatación de la invalidez del supuesto del crecimiento sostenido e indefinido de la producción y el empleo, la aparición de casos de combinación de crecimiento económico y aumento del desempleo y la formulación de nuevas políticas activas de mercado de trabajo que ponen el acento justamente en la capacitación de los trabajadores.

En el panorama emergente, entonces, la formación aparece revalorizada, asumiendo un papel central y estratégico en los sistemas de relaciones laborales.

A modo de ejemplo, y sin pretensión de exhaustividad, se citarán algunos casos que sirven para ilustrar este punto. En primer lugar, en los acuerdos nacionales - mayoritariamente de carácter tripartitos aunque también en algunos casos bipartitos - ha sido incorporada la formación como capítulo de suma relevancia.

- En Argentina, el Acuerdo Marco para el Empleo, la Productividad y la Equidad social, de junio de 1994, entre las partes sociales y el gobierno; y el Acta de Coincidencias de mayo de 1997 entre la CGT y el gobierno. Una cláusula de ésta última, llamada «Participación en la formación profesional», establece que «se fomentará la formación profesional permanente y continua, así como la de los desocupados. En ambos casos con la participación activa de los actores sociales para aumentar la eficiencia y dirección del gasto y de las políticas».

- En Chile, el Acuerdo Marco de 1990, el Acuerdo Nacional Tripartito de 1991, donde se crean órganos consultivos para el Programa de Capacitación y Desarrollo de la Educación Técnica que gestiona el Ministerio de Trabajo y Previsión Social, y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), y más recientemente, en 1998, la promulgación del nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo. Este último introduce modificaciones de importancia en lo que tiene que ver con la creación de nuevas formulas de gestión de la capacitación a nivel de empresa, estimulando la participación de los trabajadores en los Comités Bipartitos de Capacitación. También se crea la Comisión Nacional de Capacitación.

- En Colombia, el Acuerdo de Productividad, precios y salarios, de diciembre de 1994, define a la capacitación y calificación de la mano de obra como un instrumento imprescindible, en pos de la cual deben trabajar conjuntamente el gobierno, los trabajadores y los empleadores. Los interlocutores sociales se comprometieron a desarrollar programas conjuntos para promover el incremento de la productividad, por ejemplo, a través de la calificación de la mano de obra.

- En México, el Acuerdo Nacional de Productividad, de julio de 1990, quedaba establecido el emprendimiento de acciones tendientes a la modernización educativa y a mejorar la capacitación y productividad. Asimismo, en 1992 se suscribió el Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad (ANECAP), por medio del cual se procura promover, dentro de las empresas y con la participación tanto de trabajadores como de empresarios, políticas de capacitación permanente en todos los niveles y una serie de acciones, de diferente índole, pero todas buscando un objetivo común: mejorar la calificación de la mano de obra. Por último hay que destacar el Diálogo Obrero-Empresarial hacia una Nueva Cultura Laboral, de agosto de 1996, de

carácter tripartito, que incluye importantes referencias a la formación.

También en Panamá se han hecho acuerdos nacionales en el mismo sentido que los mencionados arriba. Por razones de espacio no se analizará en profundidad el contenido específico de cada uno de estos acuerdos, pero para el fin con el cual fueron citados, alcanza con decir que en todos ellos aparece la formación como uno de los temas de mayor relevancia, cuya adecuada planificación, gestión y ejecución es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de los objetivos en función de los cuales fueron suscritos estos acuerdos.

Otro ámbito en el cual se observa una importante presencia de la formación es en los convenios colectivos de rama de actividad o industria. En varios países de la región se han establecido convenios colectivos por rama a través de los cuales se busca aumentar las habilidades y destrezas de los trabajadores, a la vez que dichos convenios también suelen estar vinculados a los niveles de productividad de la mano de obra, así como a la certificación de la calidad y a la implementación de programas de calidad en las empresas. Podrían citarse, como ejemplos de estas experiencias, el caso de Argentina, con el Convenio colectivo del sector Gas, donde se señala a la capacitación como la herramienta que hace posible mejorar las habilidades de los trabajadores y la calidad de los servicios ofrecidos. Los recursos para promover la capacitación surgen de las empresas, y es un dato importante la fijación de cláusulas de cumplimiento referidas al aporte empresario con destino a Fondos Sindicales para la Capacitación o sostén de Centros de Formación Profesional. Por otro lado, el Acuerdo Marco del Sector Seguros No. 191/92, suscrito entre las organizaciones empresariales y de trabajadores del sector, busca promover la participación activa de las partes en la definición de políticas de capacitación en el ámbito sectorial tendientes a la calificación y recalificación de la mano de obra.

En Brasil, habría que señalar el Acuerdo Sectorial Automotriz, de febrero de 1993, entre las empresas privadas y las entidades profesionales de empleadores, por un lado y las organizaciones de trabajadores representadas por la CUT, Força Sindical y la Federación de Metalúrgicos por otro. Esta convención, que cuenta además con la participación del Gobierno Federal, incluye temas como el aumento de los niveles de producción, de la oferta de empleos, de los niveles salariales y de la comercialización, la rebaja de impuestos, de los márgenes de ganancia de la cadena productiva y la disminución de los precios al consumidor. Se incorporan también algunas regulaciones en materia de tecnología, calidad y productividad. Para cumplir con estos cometidos, se parte de la base de ampliar la participación del sector automotriz en el "Programa Brasileño de calidad y Productividad", fundamentalmente en lo referente a la capacitación y recalificación de la mano de obra empleada. Por medio de la creación de una entidad técnico-científica, o de la transformación de alguna de las entidades ya existentes, se espera alcanzar una normalización técnica, la certificación de la calidad y la implementación de programas de calidad, productividad y tecnología a nivel nacional.

Por otra parte, la Convención Colectiva Bancaria, aunque no especifica mecanismos concretos de capacitación para los trabajadores del sector, si prevé el pago a los empleados de una retribución con fines educacionales, llamada "salario-educación". Esta retribución es compensatoria de sus gastos en educación de primer grado, y la de sus hijos, en establecimientos pagos y no tiene carácter salarial. También queda regulada la concesión de licencias por estudios, entendiéndose que éstas jornadas forman parte del trabajo.

Otros países de la región en los cuales se han establecido convenios colectivos que tienen a la formación como uno de sus ejes estructuradores son México, Paraguay, Perú y Uruguay.

En el primero, el convenio suscrito en 1996 por Ford Motor Company S.A. (Planta de Estampado y Ensamble de Hermosillo) y el Sindicato Nacional de la empresa, incluye cláusulas específicamente sobre formación. Las partes se comprometen a impulsar acciones tendientes al desarrollar profesionalmente a los trabajadores, a través de programas de capacitación y adiestramiento, tanto dentro como fuera de las horas de trabajo. Se crea también una Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, que tiene el cometido de establecer los programas mencionados.

En Paraguay, el convenio de la Administración Nacional de Electricidad (ANDE) establece en su

capítulo "Capacitación y Desarrollo" que aquella es un derecho del trabajador y una obligación del empleador. Se prevé también la creación de centros de adiestramiento, bibliotecas, laboratorios de investigación, cursos y becas orientadas hacia la formación y capacitación permanentes de los trabajadores.

En Perú se suscribió, en 1995, en la empresa cuprífera Magma Tintaya S.A., un acta de entendimiento entre la empresa y los trabajadores, por medio del cual se crea un Comité Conjunto Sindicato-Gerencia, de gestión bipartita, entre cuyos objetivos se encuentran la estabilidad laboral y el mejoramiento de la calidad de vida en el trabajo, en un marco de relacionamiento que posibilite operaciones productivas y con costos competitivos. Para alcanzar esta meta, se apuesta, entre otras acciones, a la calificación de la mano de obra y a un eventual servicio de colocación cuando esto sea necesario.

Finalmente, en Uruguay, se creó, como fruto de un convenio entre los trabajadores y los empleadores del sector de la construcción, la Fundación para la Capacitación de los Trabajadores de la Industria de la Construcción. Esta institución, de carácter paritario, tiene por cometido financiar acciones e instrumentos que permitan la capacitación de los trabajadores y empleados del sector, y emitir, por sí o por quien designe, un «certificado de aptitud» que acredite la aprobación del curso por parte del trabajador.

Esta lista podría seguir, ya que no se agotan aquí los casos de convenios colectivos por rama de actividad o sector suscritos en la región, donde la formación de los trabajadores aparece como una de las dimensiones de mayor relevancia. El fin era simplemente ilustrar con ejemplos lo que a esta altura parece ser un rasgo distintivo de los sistemas de relaciones laborales de América Latina.

Hasta aquí se ha analizado el lugar que la formación ocupa en los acuerdos nacionales y en los convenios colectivos de rama de actividad o industria. Se pasará ahora a tratar, como tercer punto del análisis de la formación profesional como un hecho laboral, el tema del aumento del protagonismo de los Ministerios de Trabajo (Mintrab) en el campo de la formación, que viene dado, como se verá con mayor profundidad más adelante, principalmente por el lado de la formulación de políticas activas de empleo. El accionar de los Mintrab en el área de la formación, una vez constatada y reconocida su importancia cuando de combatir el desempleo se trata, se expresa tanto en el área de la normativa, como en la propia estructura institucional, con la creación y desarrollo de secretarías, direcciones o servicios dedicados específicamente al tema de la formación profesional.

En efecto, desde mediados de la década de los setenta en Chile, pero fundamentalmente desde comienzos de ésta década en la mayoría de los países de la región, los Mintrab desarrollan programas que les dan un fuerte involucramiento en el campo de la generación de políticas públicas de empleo. Estos programas no sólo reconocen la relevancia de la formación profesional en el logro de los resultados, sino que también significan, en muchos casos, un impulso al cambio en la tradicional institucionalidad de la formación. Los sistemas de formación que se comienzan a gestar a partir de este momento adoptan un enfoque en el cual se busca atender principalmente a la demanda de formación del aparato productivo. Se busca, de este modo, superar la rigidez de algunas instituciones nacionales en lo que hace a su institucionalidad y programas, haciéndolas más flexibles y adaptando el contenido de los programas de formación profesional a las necesidades de los mercados laborales con los cuales estas instituciones interactúan.

El papel que los Mintrab están llamados a desempeñar en este contexto está orientado hacia la formulación y diseño de políticas y estrategias, generación de mecanismos de financiamiento y supervisión, monitoreo y evaluación de las acciones de capacitación, mientras que la función de ejecución de dichas acciones queda delegada a otras instituciones, tanto públicas como privadas.

Un indicador de la importancia que se le otorga a estas políticas es el volumen de recursos financieros que se destinan a la ejecución de los diversos programas y proyectos, el cual proviene de una pluralidad de fuentes, entre las cuales se podrían mencionar: fondos públicos para capacitación establecidos por ley; recursos extraordinarios provenientes del sector público; fondos

de desempleo; recursos obtenidos por los Mintrab a través del endeudamiento público (proyectos junto al BID y al Banco Mundial, entre otros).

Los casos de países de América Latina y el Caribe donde los Mintrab han asumido un papel protagónico en el campo de la formación profesional son muchos, y se citarán aquí algunos a modo de reseña parcial:

- Brasil, donde la Secretaria Nacional de Formación y Desarrollo Profesional (SEFOR) cuenta con el Fondo de Amparo al Trabajador (FAT), administrado por un Consejo Deliberativo (CODEFAT) de carácter tripartito y paritario.

- Chile, donde el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) esta a cargo de la administración de diversos programas como los que involucran la utilización de franquicias tributarias, capacitación y empleo de jóvenes (Chile Joven), entre otros.

- En México existen programas que buscan desarrollar la demanda de capacitación a través de acciones encaminadas a fortalecer y consolidar las micro, pequeñas y medianas empresas y por otro lado, se destinan importantes recursos financieros a través de programas de becas para desempleados. También se está realizando un gran esfuerzo nacional tendiente a crear un sistema de normalización y certificación laboral.

- El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Uruguay desarrolla acciones a través de la Dirección Nacional de Empleo (DINAE), y de la Junta Nacional de Empleo (JUNAE), esta última de carácter tripartito.

Como ya fuera mencionado anteriormente, los Mintrab cumplen un rol cada vez más importante en lo que hace al mundo del trabajo a través de las políticas activas de mercado de trabajo. Al participar éstos en la definición de los grandes lineamientos nacionales en materia de estrategias de desarrollo y transformación productiva, mientras que simultáneamente actúan en el campo del fortalecimiento y modernización de la oferta formativa, tienen la posibilidad de actuar simultánea y en forma congruente sobre las distintas y principales caras del problema.

La necesidad de la intervención de estas secretarías en el mercado de trabajo a través de las políticas activas de empleo viene dada, fundamentalmente, por las siguientes razones: atender problemas de transición en el proceso de apertura económica; responder a situaciones de riesgo social mediante instrumentos de redistribución y corregir fallas del mercado, tanto en lo referente a la vinculación entre oferta y demanda laboral como en el campo de la capacitación.

En resumidas cuentas: los Mintrab de la región desempeñan un papel protagónico en el área de la formación profesional y contribuyen a su integración en función de estrategias superiores y nacionales, vinculadas con la transformación productiva y los desafíos de incrementar la productividad y competitividad de las empresas y las economías, que haga posible alcanzar un estadio de crecimiento sustentable.

Hasta aquí se ha considerado a la formación como un hecho laboral, se abordó la temática de cómo ésta inserta hoy en día en los sistemas de relaciones laborales de los países de la región. Como segundo punto se analizará la relación existente entre la formación y los procesos de innovación, desarrollo y transferencia tecnológica.

La formación profesional puede ser entendida, en todo momento, como una acción de transferencia tecnológica, al menos si se considera desde la perspectiva del individuo que la recibe. Pero ha surgido en la región un conjunto de experiencias en las cuales la formación ha pasado a formar parte de un conjunto de acciones de innovación, desarrollo y transferencia tecnológica que van más allá del trabajador individual, apuntando a unidades mayores como pueden ser la empresas e incluso los sectores productivos.

Este hecho ha significado que algunas entidades de capacitación adoptaran un cierto grado de especialización hacia sectores productivos determinados, lo cual les ha permitido un mayor nivel de actualización tecnológica en máquinas, equipos y materiales, así como en conocimientos y

técnicas aplicadas a la producción. Este mayor nivel de actualización, sumado a nuevas formas de acercamiento y colaboración con el sector productivo, ha permitido ampliar los servicios de estas entidades más allá de lo que fuera la tradicional oferta de formación.

También ha habido un viraje en lo que refiere a los sujetos de atención de estas unidades, servicios y centros. Tradicionalmente el sujeto de atención de las instituciones de formación profesional era el trabajador individual, por lo general joven, al cual se le procuraba transmitir de una forma sistemática un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas vinculadas con una ocupación. Estas nuevas experiencias consideran, además del trabajador individual, a las empresas (de diverso tamaño y características), sus formas de encadenamiento productivo y organizaciones, y los distintos sectores productivos como sujetos de atención relevantes.

Puesto que estas unidades han adoptado un enfoque sectorial de la formación, y que la unidad de atención ha dejado de ser exclusivamente el trabajador individual, se busca brindar al público una atención más integral que en el pasado. Es así que los Centros Nacionales de Tecnología, del SENAI, y los Centros Federales de Educación Tecnológica, dependientes de la Secretaria de Educación Media y Tecnológica, de Brasil; los Núcleos Tecnológicos del INA; los Centros de Servicios Tecnológicos del SENA; y algunos emprendimientos de SENCICO y SENATI de Perú, están brindando no sólo servicios de formación y capacitación, sino también servicios de investigación y desarrollo, asistencia técnica y consultoría y de información tecnológica.

Aunque la diversificación de servicios se deba, en parte, a una búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas, los ingresos percibidos por estos servicios son aun, en la mayoría de los casos, bastante escasos. La potencialidad principal de estas iniciativas se encuentra en los procesos de fortalecimiento de la actualización, pertinencia y calidad de la propia formación. La articulación de formación y educación, trabajo y tecnología, hace posible la adquisición no sólo de conocimientos técnicos y tecnológicos, sino también de los valores, hábitos y conductas inherentes a las competencias requeridas por trabajadores, técnicos y profesionales.

Al analizar las experiencias concretas que en la región vienen dándose en este campo, se comprueba que un número importante de instituciones de formación, tanto públicas como privadas, han asumido el desafío de vincular de forma más estrecha la oferta formativa con los procesos de innovación, desarrollo y transferencia de tecnología. A esto hay que sumar que también se observa, por parte de institutos tecnológicos y entidades relacionadas con organismos empresariales sectoriales, un abordaje simultáneo de los temas tecnológicos y de formación y desarrollo de recursos humanos.

En la región existe una multiplicidad de entidades que han adoptado estos enfoques, y quisiéramos, a modo de ejemplo, presentar algunas de ellas.

El SENAI es un claro ejemplo de una institución que ha ampliado su accionar, pasando de ser exclusivamente un proveedor de educación profesional, a ser reconocido también como un instrumento de generación y difusión de tecnología. Esta función está siendo consolidada a través de iniciativas tales como las incubadoras tecnológicas, las islas de tecnología de integración de la producción y sistemas de transporte de información digital. Las incubadoras son instrumentos a través de los cuales se busca acelerar la modernización, haciendo menos largo y costoso el camino que va del prototipo de laboratorio a la cabeza de serie industrial. Por esta razón es que se le presta tanta atención a la infraestructura fortalecida y las actividades asociadas al soporte de instrumentación, mercadeo, comercialización y divulgación. En las incubadoras se pone a disposición de los usuarios - las empresas emergentes - espacio físico, apoyo de servicios, recursos humanos, servicios especializados, capacitación, apoyo tecnológico, etc. Estos servicios del SENAI están destinados a que los empresarios puedan beneficiarse, en la realidad empresarial, de las innovaciones y adelantos del mundo de la investigación y el desarrollo.

Una de las estrategias a nuestro entender más significativas del SENAI está constituida por el modelo de los Centros Nacionales de Tecnología (Cenatec). Bajo el entendido de que el aumento de la productividad y la competitividad de las empresas industriales viene dado por las inversiones en tecnología, éstos Centros constituyen polos de generación, absorción, adecuación y

transferencia de tecnología hacia el sector productivo, y trabajan en el sentido de agregar valor a la información.

Los Cenatec ejercen simultáneamente las funciones de educación, asistencia técnica y tecnológica e investigación aplicada. En ellos se capacitan técnicos medios industriales, a la vez que se efectúan labores como ser: extensión tecnológica, consultoría de empresas, difusión de información tecnológica, certificación de calidad, desarrollo experimental de productos y de procesos. La filosofía de actuación de los Cenatec contempla la multidisciplinariedad, rapidez en la circulación de la información tecnológica, flexibilidad en la utilización de material pedagógico, contenidos programáticos y currículos diseñados en función de la permanente interacción entre las prácticas tecnológicas de las empresas y las actividades de formación.

Por otra parte, el SENAI, conjuntamente con UNESCO, creó el Centro Internacional para la Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología (CIET). Este es un centro que actúa a nivel nacional e internacional como un observatorio de los efectos y transformaciones producidos por las nuevas tecnologías sobre los sistemas de formación profesional, sobre la absorción y difusión de tecnologías y sobre las calificaciones de los trabajadores. Aquí se llevan a cabo investigaciones en las cuales se analizan las consecuencias de los cambios tecnológicos y las nuevas tecnologías de la información sobre el trabajo, la educación y los sistemas de desarrollo tecnológico. El Centro reúne y desarrolla información con ayuda de la cual se busca hallar soluciones compatibles con la realidad brasileña y, de modo particular, con la del sistema de formación profesional del SENAI.

En el CIET las actividades están organizadas en torno a grupos, donde cada uno de ellos desempeña tareas dentro de un área o tema específico de interés del Centro. En este sentido se desempeñan el Grupo de Información, que es responsable de estudiar el impacto de las nuevas tecnologías de la información y procesos de comunicación sobre la sociedad y, fundamentalmente, sobre los procesos productivos; el Grupo de Educación, que recopila y produce información sobre la educación, tanto en Brasil como en el exterior, echando luz sobre las complicadas relaciones entre la formación profesional y la actividad productiva; relacionado con el trabajo hay un grupo que está encargado de ejecutar tareas de seguimiento de las transformaciones que afectan los requerimientos en materia de capacitación en los sectores estructurados de la economía, principalmente en la industria.

Los Centros Nacionales de Tecnología, el Centro Internacional para la Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología (SENAI/CIET) y los Centros Modelo de Educación Profesional (CEMEP) forman juntos la Red Nacional de Tecnología del SENAI.

En el mismo sentido de creación y difusión de conocimiento en que fueron nombradas hasta aquí las entidades del SENAI, habría que destacar también la labor del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial, SENAC, en el campo de la formación profesional orientada al comercio y al sector servicios en general. Este es un sector que en América Latina y el Caribe, así como en otras regiones del mundo, ha venido creciendo durante las últimas décadas, tanto en lo que hace a su participación en el producto como en lo referente a la generación de empleos, siendo a la vez un sector que se caracteriza por la heterogeneidad, producto de la multiplicidad de actividades que engloba. Es hacia este sector que el SENAC ha estado orientado en sus más de cincuenta años de fecunda actividad.

El SENAC ha sabido llevar adelante, particularmente durante las últimas dos décadas, una serie de acciones innovadoras en el área de la formación para el sector comercio y servicios que fueron pioneras en la región. La producción de material didáctico, por ejemplo, es una actividad que el SENAC ha venido realizando de manera sistemática. A partir de una evaluación previa, instancia en la cual se analizan las propuestas de producción conforme criterios técnicos y factores internos de política y de cultura de la institución, que funciona como un foro de debates entre representantes de los sectores técnico, administrativo y directivos de la institución, se forman equipos multidisciplinarios responsables de los proyectos. Estos equipos están compuestos generalmente por especialistas en contenido, técnicos en educación/tecnología educacional y

profesionales del área de producción: programadores visuales, diagramadores, ilustradores, guionistas, directores de TV, editores, analistas de sistemas, técnicos de revelado, etc. El SENAC produce materiales didácticos de diverso tipo: libros, software, CdRom, televisión, etc., siempre con una filosofía de integración y complementación de los diferentes medios. Cabría mencionar aquí el Programa de Producción de televisión educativa, a través de que se realizan programas (vídeos) para apoyar el trabajo en áreas donde el Servicio lleva adelante su obra de formación. Estos instrumentos son elaborados por el Centro de Producción de Radio y Televisión del SENAC, que es el único productor brasileño de videos educativos para el sector comercio y servicios. También la editora SENAC Nacional merece especial destaque. Esta produce libros y software educativos en las áreas de Turismo y Hotelería, Salud, Administración, Informática, Moda y Belleza, Comunicación y Artes y Educación Ambiental. Desarrollados a partir de modernas técnicas de producción, estos son materiales hechos especialmente para servir de apoyo en acciones de capacitación y desarrollo de recursos humanos.

La experiencia de la educación a distancia del SENAC se inició en 1976 con la creación del Sistema Nacional de Teleducación, con el propósito de expandir el campo de acción institucional, de modo a atender, mediante la optimización de recursos, la creciente demanda por nuevas oportunidades de profesionalización. Se buscaba especialmente una alternativa capaz de atender a una clientela de zonas urbanas, periféricas o rurales, que no estaba en condiciones de frecuentar cursos en horarios y locales fijos. En el período 1988-91 se procede a la informatización del Sistema de Teleducación, con vistas a mejorar el proceso gerencial de los cursos, y en 1995 se crea, en el Departamento Nacional del SENAC, el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia. Este Centro tiene como atribución responder por el seguimiento sistemático de las programaciones en curso, así como su ampliación y diversificación, además de implementar proyectos que incorporen nuevas tecnologías. Una de las iniciativas de mayor interés del Centro Nacional de Educación a Distancia es el proyecto Serie Radiofónica Espacio SENAC, que es un programa periodístico radial de entrevistas, declaraciones y encuestas que presenta asuntos de interés general ligados al universo de cursos y servicios prestados por el SENAC.

Se han implementado centros de formación profesional móviles, para atender a la población que no puede concurrir a los cursos ofrecidos en los centros convencionales. El SenacMóvil es una experiencia de centros de formación montados sobre carrocerías de camiones. Este proyecto busca disminuir los costos derivados de la implantación de los centros de formación fijos y así poder abarcar un área mayor del extenso territorio brasileño. La Escuela Fluvial es un centro de Formación fluctuante para atender a las poblaciones ribereñas de la región Norte de este país.

El SENAC-DN ha implantado una red corporativa. Pasando previamente por la automatización del usuario, ha implantado una Red Interactiva tendiente a consolidar un sistema de intercomunicación de informaciones, procesamiento de datos y retención del conocimiento, dentro de una estructura corporativa. Los Departamentos Regionales comienzan a absorber la experiencia del Departamento Nacional, desarrollando sistemas apropiados a sus realidades, permitiendo la automación de sus diversas rutinas: financieras, administrativas y educativas.

Como último punto se quiere destacar la labor del Boletim Técnico do SENAC, su órgano oficial de difusión. A lo largo de más de 25 años de difusión, esta publicación ha mantenido un alto nivel de reflexión, asumiendo un espíritu crítico en el área de la articulación entre lo pedagógico y el trabajo. El Boletim Técnico es un instrumento de suma importancia en el campo de la investigación y la reflexión, así como para la difusión de la labor del SENAC en el sector terciario.

En Chile, el INACAP cuenta con una serie de centros tecnológicos en los cuales, además de brindar servicios de capacitación a trabajadores, técnicos y profesionales, se ofrecen servicios tecnológicos de diversa índole a empresas y otras organizaciones vinculadas tanto a la producción de bienes como de servicios. Entre estos centros se destaca el Centro Internacional de Capacitación en Telecomunicaciones (CINCATTEL). Los cursos de capacitación que aquí se diseñan y ejecutan abarcan la amplia variedad de especializaciones que se están desarrollando en el campo de las telecomunicaciones, están fuertemente orientados hacia la demanda del mercado

laboral y están basados en la factibilidad de contar con los recursos humanos, materiales y tecnologías que permitan ofrecer un servicio de capacitación que cumpla con las demandas de sus clientes. CINCA TEL cuenta con la infraestructura y los recursos humanos necesarios para brindar asesoría e ingeniería tanto al sector privado como al sector gubernamental.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia cuenta con 21 centros de formación y servicios tecnológicos, que son los principales responsables de brindar servicios de apoyo a los acuerdos sectoriales de competitividad, de la investigación aplicada en asociación con otras entidades y de los convenios especiales de cooperación. Estos centros cuentan con ventajas comparativas para ejecutar acciones de desarrollo tecnológico, en las cuales se invierten una parte importante de los recursos del presupuesto regular del SENA. Cuentan además con una infraestructura en equipos e instalaciones que pueden ser aprovechados en alianzas estratégicas con empresas y otros centros de desarrollo tecnológico y de productividad tendientes a desarrollar iniciativas de innovación y desarrollo tecnológico.

Ha significado un importante impulso para los proyectos de desarrollo tecnológico productivo la Ley 344 de 1996, según la cual se deben orientar una parte importante de los ingresos parafiscales de la entidad hacia este tipo de proyecto. Con la aplicación de recursos se esperan obtener los siguientes resultados:

- Un incremento en la competitividad de los sectores productivos con la finalidad de aumentar las exportaciones, mejorar las capacidades innovativas y elevar el nivel de aprendizaje de empresarios y trabajadores, esto en el marco de estrategias básicas de generación de empleo y de mejoramiento de la calidad de vida.

- Compatibilizar la oferta de formación profesional con las demandas del sector productivo, haciéndola flexible, de buena calidad y pertinente.

- Modernizar los sistemas de gestión de los centros de formación profesional del SENA.

- Comenzar a articular el Sistema Nacional de Formación Profesional con el Sistema Nacional de Innovación, fijando enfoques y estrategias comunes, tendientes a elevar la calidad de la educación técnica y profesional, impulsar la innovación tecnológica en los sectores productivos y crear una nueva cultura institucional para la competitividad de largo plazo en Colombia.

El SENA y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, conforman la Comisión Nacional de Proyectos de Desarrollo Tecnológico. Entre los objetivos de esta se encuentran: proponer acciones específicas para la articulación entre el Sistema Nacional de Innovación y el Sistema Nacional de Formación Profesional; y analizar los proyectos y los conceptos de los evaluadores y expertos y pronunciarse sobre la viabilidad de las iniciativas que cumplan con los criterios de pertinencia, calidad, compromiso empresarial e innovación tecnológica.

Fruto de esta estrategia son los Centros de Desarrollo Tecnológico, de los cuales algunos son gestionados directamente por el SENA y otros son gestionados por el sector privado con apoyo de esta institución. Los Centros que actualmente tiene el SENA son: Centro ASTIN de Asistencia Técnica a la Industria; Centro Colombo-Alemano orientado a los procesos y control de la calidad de la soldadura; Centro de Metalurgia; Centro Colombo-Italiano, que se ocupa de áreas tales como el diseño y manufactura asistidos por computadora, aplicados a procesos y productos metalmeccánicos; Centro de Gestión Industrial, para ensayos de materiales para el control de la calidad metalmeccánico, tratamientos térmicos y análisis metalográfico, programación y planeación y control de procesos industriales y de mantenimiento, y química industrial; Centro Colombo-Canadiense de la Madera y el Mueble; Centro Textil; Centro de Confecciones; Centro Tecnológico del Calzado; Centro de Hotelería, Turismo y Alimentos; Centro para la Gráfica y Afines (SENIGRAF); Centro de Gestión Comercial y Mercadeo; Centro Latinoamericano de Especies Menores, que esta dedicado a la actividad pecuaria.

El INA, de Costa Rica, a través de los Núcleo de Formación y Servicios Tecnológicos brinda servicios de asesoría y apoyo a productores de distintos sectores. Estos núcleos tiene un enfoque sectorial y buscan fortalecer los sectores, tanto de bienes como de servicios, brindando capacitación, asistencia técnica, transferencia tecnológica, información tecnológica, desarrollo de proyectos y prototipos a los empresarios. Son éstas unidades descentralizadas, que facilitan la articulación de actores y recursos y permiten un diálogo y cooperación más fluidos entre los actores de los distintos sectores.

Se podrían agregar, como ejemplos de instituciones que han ampliado su campo de acción, encarando tareas que van más allá de la formación profesional, los casos de SENCICO y SENATI de Perú y también al INCE de Venezuela.

Se abordará ahora el tercero de los ejes estructuradores de esta artículo: la formación como hecho educativo. La formación es en definitiva, una actividad fundamentalmente educativa, cualquiera sea su forma o contenido, y su pasado y presente en la región de América Latina y el Caribe lo muestran con claridad.

No se hará en esta ocasión una reseña histórica del carácter educativo de la formación, ni de la evolución de su relacionamiento con los sistemas educativos formales a lo largo del tiempo. Se tratará sí el tema de cómo se vinculan actualmente estos sistemas (el educativo formal y el de formación profesional) y cómo se expresa el carácter educativo de la formación hoy en día.

Probablemente el mayor desafío a que se enfrentan actualmente tanto el sistema educativo como el de formación, sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y las certificaciones ofrecidas, a los nuevos perfiles laborales que han surgido como consecuencia de las transformaciones en el mundo productivo y del empleo.

Estas nuevas exigencias en materia de conocimientos, competencias y habilidades es la principal causante del acercamiento entre ambos sistemas y del intento de reestructurar tanto la educación regular como la formación para poder dar cuenta de los requerimientos planteados. No se puede ya esperar que los conocimientos adquiridos durante la juventud sean suficientes para el desempeño laboral a lo largo de toda la vida, sino que cada vez es más necesario concebir a la formación como un proceso continuo que tiene lugar durante toda la carrera laboral de un individuo. Pero el cambio en los requerimientos no refiere solamente al factor temporal, es decir, durante cuanto tiempo se aprende, sino que también refiere al qué y cómo se aprende. Actualmente es preciso entregar una serie de competencias que anteriormente no habían sido suficientemente atendidas: iniciativa, creatividad, capacidad de emprendimiento, pautas de relacionamiento y cooperación. Estas competencias deben complementarse con otras, de orden técnicas, como ser: informática, idiomas, razonamiento lógico, capacidad de análisis e interpretación de códigos diversos, etc.

Dado que parece cada vez más necesario contar con esta serie de competencias básicas y generales, las entidades de formación y muchos programas de capacitación comienzan a efectuar un acercamiento, tanto a nivel curricular como institucional, con el sistema educativo formal o regular. Puesto que éste también se encuentra en proceso de reforma, vemos que también se beneficia de dicho acercamiento por la mayor experiencia en el relacionamiento con el sector productivo con que cuenta la formación profesional.

Con relación a la formación permanente, creemos que, para que ésta sea posible, tiene que existir una oferta formativa sumamente flexible y dinámica. Si constatamos que los conocimientos de los trabajadores pueden quedar obsoletos con relativa rapidez, deberíamos aplicar el mismo criterio para una parte de los contenidos de los programas de capacitación. Creemos que la única alternativa posible para la creación de un sistema de formación que dé cuenta de estos requerimientos (flexibilidad, adaptabilidad y dinamismo), es la articulación y contribución, cada uno desde su especificidad, de todos los actores vinculados al mundo del trabajo y la formación profesional.

En los países de la región encontramos interesantes experiencias de reformas de los sistemas de

formación e implementación de programas de capacitación que han adoptado el enfoque de competencias laborales por un lado, y que por otro han efectuado un acercamiento a los sistemas educativos regulares desde la perspectiva de la formación para toda la vida. Con carácter ilustrativo, sin pretensión de exhaustividad, se citan aquí algunos casos:

- En Argentina comenzó a gestarse en 1996 una reforma a nivel de la educación técnica que ha tenido como producto los denominados «Trayectos Técnicos Profesionales» (TTP). Estos constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la educación polimodal, en cuyo diseño se integran elementos de los sistemas educativos y de formación, y cuya función es la de formar técnicos en áreas ocupacionales específicas cuyas complejidad requiere el dominio de competencias profesionales que sólo es posible adquirir por medio de procesos de sistemáticos y prolongados de formación.

- En Brasil, la Secretaria de Formación y Desarrollo Profesional (SEFOR) del Ministerio del Trabajo, conjuntamente con la OIT, desarrollan un proyecto de diseño de un sistema de certificación, en el cual se tiene como uno de los aspectos centrales la introducción del enfoque de competencia laboral. El proyecto funciona sobre la base de un grupo de consulta del cual forman parte el Gobierno, a través de SEFOR y de la Secretaria de Educación Media Tecnológica - SEMTEC-, las organizaciones de los trabajadores (CUT, Força Sindical, CGT), el SENAI y la Confederación Nacional de la Industria (CNI).

· Otro ejemplo, del mismo país, de integración entre el sistema de formación profesional y el de educación superior, lo constituye la creación del Curso de Ingeniería Industrial Textil, a través del Centro de Tecnología de la Industria Química y Textil (CETIQT) del SENAI de Río de Janeiro.

- En Honduras, el Programa de Educación para el Trabajo (POCET) constituye un acercamiento entre los sistemas educativos regulares, fundamentalmente el de educación de adultos y la formación en una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida. Este proyecto surge de la acción integrada entre la Secretaria de Educación Pública y el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP), y en el se combinan los aportes que en su momento realizaron todos aquellos vinculados con las diversas formas de educación popular, con otras corrientes - como la de la formación profesional - con una larga experiencia en materia de educación para el trabajo productivo.

- En Uruguay, la Dirección Nacional de Empleo (DINAE), con la cooperación del BID, está gestionando un proyecto dirigido a estudiar, diseñar y preparar la implementación de un sistema de normalización, formación y certificación en competencias laborales. Con este fin, se prevé la puesta en funcionamiento de un registro único de entidades capacitadoras, y se trabaja en torno a cuatro ejes principales: estudios comparativos de los sistemas de competencia desarrollados en otros países; realización de acciones de información y capacitación a todos los actores sociales; desarrollo de experiencias piloto normalización de competencias en distintos sectores de la economía; y diseño de una propuesta técnica y de posibles estrategias de implementación de un Sistema Nacional de Capacitación.

- En este mismo país se ha encarado, desde 1995, una reforma educativa que, en lo referente a la educación técnico-profesional, se propone el logro de una educación técnica y tecnológica coherente, articulada y de calidad, que se articule y complemente con la Educación Secundaria con la meta de ofrecer a la población una educación básica y media integral.

Para finalizar, importa referirse a los esfuerzos de innovación que en materia pedagógica ha venido realizando el SENAC, de Brasil, en la última década. En los documentos que expresan la concepción filosófica del SENAC, se plantea que la Institución debe adaptar sus acciones a los cambios ocurridos en el mundo del trabajo. La preocupación por las exigencias en materia de formación profesional dictadas justamente por estos cambios esta en la base del proceso de revisión de las acciones formativas que desde 1993 tiene lugar en el Sistema SENAC. La propuesta de una formación profesional polivalente para el sector comercio y servicios brasileño, aprobada durante el II Encuentro Nacional de Directores de Formación Profesional (Río de

Janeiro, mayo de 1994) es para la institución la alternativa más consecuente desde el punto de vista técnico, y la más viable desde una óptica operativa.

Retomando la línea de razonamiento planteada en el seno del SENAC, se comprueba que la formación polivalente es la propuesta que mejor se ajusta a la capacitación de recursos humanos en un contexto de modificaciones en la organización del trabajo. Además de atender las competencias técnico-operativas, esa clase de formación privilegia el desarrollo de las competencias cognitivas y sociocomunicativas.

En la raíz de la concepción de polivalencia en la formación profesional está implícito un modelo curricular, que presupone una estructura curricular, y que atiende, de manera integrada, los tres intereses básicos del hombre: el técnico, el de consenso y el emancipatorio. Incorporar a la formación profesional el modelo curricular polivalente supone, desde la óptica del SENAC, un trabajo educativo destinado a preparar profesionales que dominen los fundamentos de su práctica y sean capaces de intervenir crítica y creativamente en el proceso educativo.

Esta concepción de la formación profesional, a nivel conceptual, tiene importantes consecuencias para el SENAC en el nivel operativo, debiendo redefinir éste los servicios que prestaba y asignarles una nueva clasificación, inclusive con fines de seguimiento y control de la producción.

En el ya mencionado Encuentro de Directores de Formación Profesional del SENAC, en 1994, se homologó, por parte de todos los componentes del Sistema, una clasificación de las acciones formativas en dos grupos básicos: uno bajo la denominación general de cursos de formación profesional, y otro identificado como acciones extensivas a la formación. Los cursos de formación profesional componen un grupo constituido por el conjunto de programaciones, rigurosamente planeadas en cuanto a currículos, contenidos, metodología y estrategias de evaluación, capaces por eso mismo de asegurar los requisitos necesarios para una formación más sólida e, inclusive, de carácter polivalente, en los términos requeridos por el nuevo proyecto pedagógico. Las acciones extensivas a la formación profesional incluye iniciativas orientadas hacia la enseñanza, actualización profesional, divulgación de innovaciones tecnológicas, asistencia técnica, intercambio de experiencias y cualquier otra actividad que sea de interés para el sector terciario.

Institucionalidad de la formación profesional en América Latina y el Caribe

Al abordar el tema de las formas en las que se organizó la formación profesional en América Latina y el Caribe desde el momento en que en cada uno de los países de la región se llegó a la conclusión de que debía realizarse un esfuerzo importante en materia de formación profesional, hasta hace poco más de dos décadas atrás, se comprueba que la norma pareció ser la de que una sola institución tuviera la responsabilidad íntegra de la formación. La excepción a esto se dio en aquellos países en los cuales se optó por la creación de entidades vinculadas a grandes sectores (industrial, comercio y servicios, rural) o sectores más específicos (construcción, industria azucarera, etc.).

En efecto, si se quisiera construir una tipología de las instituciones de formación profesional de la región, hasta al rededor de veinte años atrás, dicha tipología constaría de tres categorías, las cuales alcanzarían para abarcar la gran mayoría de los casos, quedando fuera solamente algunos pocos que podrían catalogarse como excepcionales.

- En primer lugar podrían citarse los modelos donde la formación era diseñada, planificada y ejecutada desde el Estado, a través de instituciones que formaban parte del Ministerio de Trabajo, gestionadas de forma tripartita, financiadas con impuestos específicos sobre la nómina salarial, con cobertura nacional y distintos grados de descentralización administrativa y funcional. Entre estos podrían mencionarse: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia; el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), de Costa Rica; el Servicio de Capacitación Profesional (SECAP), Ecuador; el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP), Guatemala; el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP), Honduras; y el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) en Nicaragua.

- En segundo término modelos donde la formación estaba en manos de una o varias entidades, que tenían las mismas características que las mencionadas anteriormente, pero que eran gestionadas por las organizaciones empresariales más importantes del país. Ejemplos de esto son, entre otros: el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) e Industrial (SENAI), Brasil; el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), Perú; y el Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción (ICIC), México.

- En tercer lugar aquellos casos donde la formación profesional aparecía dentro del sistema educativo regular, sobre todo la educación media técnica. Entre éstos figuran: el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), en Argentina; y la Universidad del Trabajo (UTU), en Uruguay.

Como se aclarara previo a la presentación de la tipología, ésta no es exhaustiva, y existen algunos casos que no están comprendidos dentro de la misma. Entre éstos podrían mencionarse: el Instituto de Cooperación Educativa (INCE) de Venezuela, que constituye un ente autónomo adscrito al Ministerio de Educación; el Servicio Nacional de Capacitación para la Industria y la Construcción (SENCICO) de Perú, dependiente del Ministerio de Vivienda; y el Centro Nacional de Capacitación y Superación Técnica (CENCSUT), de Cuba, que está en la órbita del Ministerio de la Construcción.

Como consecuencia de la irrupción en el campo de la formación profesional, a mediados de los años setenta, de los Ministerios de Trabajo, a través de secretarías especiales como ser la Secretaria de Formación y Desarrollo Profesional (SEFOR) en Brasil, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) en Chile, o la Secretaria de Empleo y Capacitación Laboral en Argentina y del surgimiento de una importante oferta privada de capacitación, la tipología aquí expuesta comienza a trastocarse profundamente.

En un intento de elaborar una nueva tipología, que de cuenta de lo que sucede actualmente en relación a los arreglos organizativos de la formación en América Latina y el Caribe, se han tomado dos criterios básicos que hacen a la conformación de las categorías. En primer lugar, la distinción entre dos niveles que existen en todos los arreglos: el nivel de las decisiones sobre políticas y estrategias de formación; y el nivel operativo o de ejecución directa de acciones formativas. En segundo término, la especificación de cuales son los actores que asumen la responsabilidad por las funciones comprendidas en cada uno de los anteriores niveles.

Los arreglos organizativos aquí considerados son aquellos que pueden ser catalogados de «predominantes» en cada país, en función básicamente del grado de cobertura e impacto que alcanzan dentro de la oferta total de formación y capacitación.

En base a estos dos criterios, la tipología resultante sería:

a) Arreglos organizativos en los cuales tanto la responsabilidad por la definición de políticas y estrategias, como la ejecución directa de las acciones formativas se concentra en una sola instancia, normalmente en instituciones nacionales o sectoriales de formación. Este tipo de arreglo es el existente en los casos de: INFOCAL, de Bolivia; SECAP, de Ecuador; INSAFORP, de El Salvador; INTECAP, en Guatemala; INFOP, en Honduras; INATEC, en Nicaragua; INAFORP, en Panamá; SNPP, en Paraguay; SENATI y SENCICO, en Perú; e INCE, en Venezuela. A pesar de las características comunes que existen entre las instituciones de estos países, hay también diferencias importantes entre ellas. Una de las dimensiones en las cuales encontramos esta variedad es en la forma de gestión. Mientras que unas son gestionadas de forma tripartita, otras los son enteramente por organizaciones empresariales.

b) Arreglos donde la definición de políticas y estrategias se concentra en una sola instancia, que también desempeña un papel preponderante en la ejecución directa de las acciones formativas, pero donde esta última es complementada mediante esquemas de gestión compartida y centros colaboradores. En esta categoría se pueden incluir: HEART, de Jamaica; INFOTEP, en República Dominicana; SENA, de Colombia; e INA en Costa Rica. En cierto sentido, esta categoría

constituye una especificación de la anterior, en la medida en que cada una de estas instituciones es el actor principal en la materia, tanto en lo que hace a la definición de políticas y estrategias, como a la ejecución de acciones de formación profesional. La especificación viene dada porque en estos cuatro casos, cada institución busca una proyección en términos de ubicación como actor estructurante de los respectivos sistemas nacionales de formación y capacitación, que incluyen, también, a la oferta extrainstitucional. Esta proyección se establece, según el caso, a través de mecanismos diversos, como ser: contratación externa de cursos, acreditación de acciones formativas y entidades capacitadoras, acuerdos de cooperación, mecanismos de apoyo al mejoramiento de la calidad de las acciones, entre otros.

c) Coexistencia e interrelación entre dos arreglos predominantes con lógicas diferentes. Uno, normalmente asociado a los Mintrab, en los cuales éstos asumen el rol de definir políticas y estrategias, sin ejecutar acciones de formación, donde éstas son asumidas por una multiplicidad de oferentes y actores. Otro, asociado a instituciones de formación, nacionales o sectoriales, que pueden responder a las características descritas para los tipos de arreglo (A) y (B). Dentro de esta categoría ubicamos los casos de Brasil, México y Uruguay. En el primero, el MTb, a través de SEFOR, diseña políticas y estrategias, sin ejecutar acciones de formación. Por otro lado, el "Sistema S" (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT), cumple la doble función de establecer políticas y estrategias de formación, y de ofrecer servicios de capacitación. En el caso de México, esta coexistencia está dada, por un lado, por la Secretaría de Trabajo y Previsión social, a través de la Dirección General de Capacitación y Productividad; y la Secretaría de Educación Pública a través del Sistema de Educación Tecnológica (CONALEP, CECATI, CETI, CBTI, etc.) por otro. Finalmente, en el caso de Uruguay, con la Dirección Nacional de Empleo (DINAE), por un lado, y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), COCAP, CECAP, por otro. Lo que caracteriza a estos países es la coexistencia de ambos tipos de arreglo. Este hecho no debe inducir a pensar en instancias separadas e incomunicadas. En todos estos casos los vínculos y áreas en común de ambos arreglos están en proceso de elaboración y desarrollo lo cual, inevitablemente, hace que surjan profundos y ricos debates sobre el presente y futuro de la formación profesional en el país.

d) Arreglos donde el Ministerio de Trabajo es quien define, a través de instancias especializadas y de modo exclusivo, las políticas y estrategias de formación, y donde las acciones formativas están en manos de múltiples oferentes y actores. Este tipo de arreglo se da en: Argentina, por medio del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a través de la Secretaría de Empleo y Capacitación Laboral y de la Dirección Nacional de Políticas de Empleo; y en Chile, Ministerio de Trabajo y Previsión Social, por intermedio del SENCE.

Habría que agregar que en los casos de varios países del Caribe (algunos de los de habla inglesa y Cuba, por ejemplo) la situación de la formación profesional no estaría comprendida estrictamente en esta tipología. En estos países (Belize, Granada, Guyana, Saint Lucía, Trinidad y Tobago, entre otros) al igual que en Uruguay y en México, la operación de los programas de formación desde el sector público está incorporada entre las responsabilidades que se le atribuyen a los Ministerios de Educación en materia de educación técnica y tecnológica.

La primera conclusión que se puede extraer de la situación actual en materia de las formas de organización de las políticas y sistemas de formación en la región, es que éstas tienen un grado de heterogeneidad mucho mayor que en el pasado.

La heterogeneidad existente se debe en buena medida a la pluralidad de agentes actuantes en el campo formativo en todos los países. En el momento en que las instituciones nacionales de formación profesional dejan de ser los actores hegemónicos de la oferta formativa, y aparecen en escena los Mintrab, las organizaciones empresariales y sindicales, así como la oferta privada de formación y capacitación, inevitablemente los mapas de las alianzas y articulaciones se tornan diferentes entre sí.

Esta diversidad también encierra una distinta opinión a cerca de cuales son las formas más

eficientes de hacer política social y de atender a los requerimientos que en materia de formación demanda tanto el sector productivo como la sociedad toda. Por otro lado refleja una discusión a cerca de cuáles deben ser las áreas y las formas de actuación del Estado, qué puede y/o debe ser librado al mercado y, aunque más recientemente, qué se puede dejar en manos de la sociedad civil con sus diversas formas de organización.

El modelo basado en la concepción del rol subsidiario del Estado surge en un contexto de fuerte crítica a los modelos que entregaban a una entidad de carácter nacional, pública o paraestatal, la responsabilidad por el diseño, planificación y ejecución de las políticas de formación. Se criticaron aspectos tales como los problemas de autoreferencialidad, que no prestaba atención a la demanda del mercado laboral; la falta de una cultura de la evaluación de los resultados formativos y la falta de flexibilidad de estructuras de carácter nacional, centralizadas, para atender requerimientos que necesitan respuestas a medida. Si bien estas son todas críticas que hacen a los sistemas de formación profesional, éstas se enmarcan dentro de una discusión más general a cerca de cuál debe ser el rol del Estado.

Habiendo pasado el período de mayores y más duras críticas, fundamentalmente aquellas de orden ideológico, hacia el antiguo modelo de las instituciones de formación profesional, actualmente es posible comprobar varias cosas: primero, ponderar las características de aquel modelo, en función del momento histórico en que surgió y se desarrolló; segundo, entender que las instituciones de formación profesional nacionales ya no son las mismas del pasado, y que todas se encuentran en procesos de profunda transformación; se ha avanzado ya lo suficiente como para poder realizar un balance también de las virtudes y defectos de los modelos que se propusieron como sustitutivos.

En primer lugar, es equivocado equiparar la continuidad del modelo organizativo basado en la institución nacional de formación profesional, con la persistencia de un enfoque basado en la oferta. Todas las instituciones nacionales han variado sustancialmente sus concepciones sobre los criterios orientadores de su acción, desarrollando mecanismos más o menos sofisticados de acercamiento a las demandas del mercado y la sociedad.

Las políticas impulsadas desde los Ministerios de Trabajo, han contribuido al incremento de la oferta privada de capacitación, diversificando los oferentes que operan en un mercado emergente, desarrollado en buena medida, a partir de las nuevas formas de acción estatal. Este hecho ha permitido el surgimiento de mecanismos más inmediatos y concretos de articulación entre oferta y demanda: cursos cortos e intensivos para espacios reales detectados en el mercado. También han impulsado la instalación de la cultura de la evaluación de los resultados a la cual se hacía mención arriba.

Los rasgos expuestos arriba pueden ser considerados como características positivas de los nuevos modelos de sistemas de formación. Hay, sin embargo, otros planos en los cuales éstos no pueden suplantar al de la institución nacional de formación profesional. Uno de ellos es la necesidad que tiene cualquier sistema de poseer mecanismos adecuados para el desarrollo y actualización curricular, así como para el desarrollo técnico-pedagógico. La capacidad de acumulación de conocimientos y experiencia sólo se puede lograr íntegramente en contextos institucionales duraderos y orientados por horizontes estratégicos de mediano y largo plazo, y no en el marco de una oferta fragmentada, institucionalmente débil, y cuya visión de la realidad no vaya más allá de las demandas inmediatas de las empresas.

Un segundo punto a destacar es que aunque se debe tener en cuenta el mercado y a su demanda en materia de formación, no puede ser éste la única guía de los sistemas y políticas de formación profesional. La razón es que en el mercado se razona con una visión de corto plazo, y puede, si se lo sigue a ultranza, hacer tomar decisiones aparentemente oportunas en lo inmediato, pero inconvenientes en el largo plazo. El necesario ajuste a nivel micro entre oferta y demanda de capacitación, no debe considerarse como sustitutivo de políticas serias y de largo plazo.

En todos los diferentes tipos de arreglos organizativos adoptados por los países de la región, la pluralización y diversificación de la oferta de formación y capacitación es un dato de la realidad, y

lograr que la diversidad no se transforme en fragmentación es hoy un desafío importante.

En materia de políticas de Estado relativas a formación y desarrollo de recursos humanos, hay ciertos lineamientos estratégicos en torno a los cuales se está intentando lograr un consenso entre los países de la región:

En primer lugar, las condiciones de equidad que ofrecen los sistemas en orden al acceso a las oportunidades de formación y capacitación, en el sentido que las mismas son una clave fundamental para asegurar a su vez condiciones socialmente justas en materia de empleo y de integración plena a la vida social y política de los ciudadanos.

La expansión y diversificación de la oferta formativa contribuye en gran medida a mejorar los márgenes de cobertura en comparación con modelos de política centrados en instituciones hegemónicas. Sin embargo, la sola multiplicación de oferentes no implica de por sí mayores niveles de equidad. La intervención pública por lo tanto continúa siendo insustituible para corregir los sesgos del mercado, tanto en lo que tiene que ver con los diferentes grupos de población como en lo que atañe a los distintos sectores económicos.

Segundo, la articulación entre las políticas de formación y las políticas de desarrollo económico y productivo que apuntan, entre otros objetivos, a los de la elevación de los niveles de productividad y de competitividad empresariales y nacionales.

Esto refiere a la búsqueda de una necesaria convergencia entre las apuestas que los países realizan con vistas a una inserción exitosa dentro de las nuevas condicionantes de la economía globalizada y las políticas de formación que cada vez más constituyen un pilar fundamental de lo anterior. Sobre todo importan las relaciones y sinergias que se puedan establecer y desarrollar entre las áreas de la formación y aquellas de la innovación y el desarrollo tecnológico.

En tercer término, el aseguramiento de la sustentabilidad política y económica en el tiempo de los esfuerzos que se realizan en el propio campo de la formación. La aparición de nuevos modelos organizativos para la formación en diversos países significó en muchos casos el fin tanto de los arreglos políticos como de los esquemas de financiamiento que los habían sustentado durante décadas. Hay países donde el modelo de institución nacional subsiste, pero en los cuales se han cuestionado duramente los esquemas de gestión y financiamiento de éstas. De todos modos, ya sea mediante instituciones, Ministerios de Trabajo o con modelos mixtos, parecen estarse dibujando nuevos sistemas de relacionamiento a partir de la constatación de que la formación es menos un campo especializado y más un espacio de diálogo social, concertación y negociación progresivamente ampliado a empresarios, trabajadores, y otros ámbitos institucionales vinculados a la educación, al desarrollo tecnológico, a las políticas económicas y a los sistemas de relaciones laborales.

Finalmente, se comprueba una multiplicación de las alternativas de esquemas de financiamiento ensayados por los países de la región. Por un lado, subsisten el sistema de financiación pública para la formación en la empresa con recursos obtenidos mediante impuestos o contribuciones parafiscales de destinación específica, y el modelo de financiación pública para la formación en las empresas con recursos generales del Estado. Pero surgen también nuevos esquemas de financiamiento, y en este sentido se podrían mencionar: el sistema de incentivos tributarios, por el cual la empresa recupera sus gastos después de presentar su declaración de impuestos - este es el caso de Chile -; y aparecen también una serie de combinaciones, sobre todo en los casos de las IFP que exploran distintos mecanismos de apertura y flexibilización.

Conclusiones

1. La formación profesional en América Latina y el Caribe posee rasgos característicos y originales que la hacen diferente de lo que pueda suceder en esta área en otras regiones del mundo. Esta especificidad se hace patente tanto en la historia como en el presente de sus arreglos organizativos, así como en sus vínculos con otras esferas de la vida social y económica de los

países de la región. Actualmente la región de América Latina y el Caribe es, en materia de formación, una incubadora de experiencias innovadoras en metodologías, arreglos organizativos, esquemas de financiamiento, y alianzas estratégicas entre actores.

2. La formación ha pasado a formar parte, de manera explícita y ocupando un lugar central y estratégico, de los sistemas de relaciones laborales de los países de la región. También es materia de negociación, y por lo tanto, figura en los acuerdos nacionales o sectoriales sobre empleo y productividad, en la legislación laboral, y en los convenios colectivos por rama de actividad o sectoriales. Los distintos actores involucrados en el mundo del trabajo -Mintrab, organizaciones de trabajadores y de empleadores- han asumido como propio el tema, y cada vez están más involucrados y destinan más esfuerzos en desarrollar iniciativas formativas.

3. Una parte importante de los esfuerzos más sistemáticos y profundos sobre innovación, desarrollo y transferencia tecnológica que tienen lugar en América Latina y el Caribe, ocurren en espacios formativos. En este sentido, cabe destacar los centros de desarrollo tecnológico, experiencias focalizadas sectorialmente, que integran la formación a una atención integral de los requerimientos de tecnologías aplicadas de las empresas y comunidades. En estas experiencias, la unidad de atención ya no es exclusivamente el trabajador individual, sino que las unidades productivas íntegramente consideradas, los sectores y encadenamientos productivos y de servicios pasan también a ser considerados como unidades relevantes de atención.

4. El carácter educativo de la formación aparece realzado en virtud del concepto de educación permanente. La articulación entre los sistemas de formación profesional y los de enseñanza media técnica y tecnológica, ocurre, por ejemplo, en la educación de adultos, y en el surgimiento de nuevas ofertas en el plano de la educación superior implementadas por las instituciones de formación profesional.

Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho

Acacia Zeneida Kuenzer *

* Acacia Zeneida Kuenzer. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Os novos projetos pedagógicos não nascem das idéias dos intelectuais; ao contrário, eles são determinados pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que apresentam diferentes demandas a cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em função das características que assume a divisão social e técnica do trabalho. Apresenta uma síntese da nova realidade do mundo do trabalho, que será tomada como ponto de partida para uma rápida análise das novas políticas, pano de fundo para a reflexão sobre as categorias que vêm construindo a nova proposta de educação profissional.

AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO MUNDO DO TRABALHO: AS BASES DA NOVA PEDAGOGIA

Certamente a mais dramática transformação decorrente da nova etapa de acumulação é a diminuição dos postos de trabalho, tornando-se o desemprego uma tendência que parece ser irreversível, a permanecer o atual modelo. Decorrente antes do deslocamento dos investimentos para a área financeira no plano internacional do que das inovações em tecnologia e gestão, o desemprego assume feições mais perversas nos países periféricos, onde os direitos de cidadania ainda estão longe de ser assegurados para a maioria da população e as desigualdades de todas as ordens acentuam as diferenças de acesso ao trabalho, e em consequência, aos bens e serviços socialmente produzidos.

Embora não sejam a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia, resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais, passam a ser estruturalmente constituintes do novo modo de acumulação, contribuindo desta forma para o desemprego não apenas porque os investimentos geram poucos postos, mas também porque os geram no setor mais dinâmico, que não por acaso vem sistematicamente substituindo a força de trabalho pela tecnologia, como estratégia de competitividade e imperativo de sobrevivência das grandes empresas no âmbito da internacionalização.

Com a mudança dos processos de trabalho e das formas de sua organização e gestão, vão se tornando historicamente superadas as formas tradicionais de educação profissional, com suas propostas pedagógicas, espaços, atores e formas de gestão e financiamento definidos a partir de um sistema produtivo organizado segundo o paradigma taylorista / fordista, onde as relações entre capital e trabalho eram mediadas no âmbito dos Estados Nacionais, segundo o modelo de bem-estar social.

Estas formas eram adequadas à educação profissional de um trabalhador que executava ao longo de sua vida produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas exigidas por um processo técnico de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, muitas vezes dispensável, treinamento e experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e comportamentos com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação, predominantemente instrumental e mecânica.¹

A este desempenho, pouco dinâmico em face do estágio de desenvolvimento técnico, também correspondia uma relativa estabilidade, assegurada por um Estado que tinha entre suas metas

aproximar a sociedade do pleno emprego.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos da acumulação flexível, muda radicalmente este quadro, passando o mundo do trabalho e das relações sociais a exigir um trabalhador de novo tipo. Para a compreensão da pedagogia que formará este novo trabalhador, segundo as novas demandas da sociedade capitalista, algumas características da nova realidade são mais explicativas que outras.

A primeira a considerar é a crescente presença de ciência e tecnologia nos processos produtivo e social, a partir do que se estabelece uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos.

A memorização de procedimentos - necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos - passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A essa competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.

A posse dessas características é que vai definir a "empregabilidade", entendida como adequação aos postos ainda existentes, o que cada vez mais depende de diferenciação e sofisticação de trajetórias, a partir de uma base comum de conhecimentos. A uniformidade decorrente da certificação escolar complementada pela profissional adquirida em cursos técnicos ou superiores, que assegurou às antigas gerações o ingresso e a permanência no emprego, já não é mais suficiente. Destroí-se, portanto, a vinculação entre formação escolar e exercício profissional, o que significa dizer que a função certificadora de competências até então exercida pelas agências formadoras, inclusive Universidades, passa a ser desempenhada pelo mercado, que vai dizer que competências precisa para cada situação, em que quantidade, e por quanto tempo.

Em face da dinamicidade conferida ao processo produtivo pelo ritmo dos avanços científico-tecnológicos, a empregabilidade acima referida fica condicionada à substituição da rigidez pela flexibilidade, no sentido de capacidade de adaptação a novas situações, o que, dadas as características excludentes da acumulação flexível, passa a significar, para a grande maioria dos trabalhadores, conformidade a situações cada vez mais precárias, em todos os sentidos. A flexibilização enquanto capacidade de criar, descobrir, articular conhecimentos, aprender novos conteúdos, desenvolver novas performances, enfim, educar-se permanentemente para adequar-se à dinamicidade da vida social e produtiva no sentido positivo, passa a ser privilégio dos poucos que mantêm-se no topo da pirâmide do trabalhador coletivo ou da concentração de renda.

Embora este discurso generalizante aponte para a progressiva elevação de escolaridade e

educação profissional para todos, a realidade da crescente diminuição dos postos de trabalho a par da progressiva automação, mostra que o cenário da educação profissional é marcado pela polarização de competências, que demanda diferentes e desiguais aportes de educação; para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração.

Isto não significa dizer que não haja uma tendência mundial à elevação da escolaridade básica, necessária ao próprio desenvolvimento do modelo de acumulação flexível, uma vez que aos novos paradigmas de organização e gestão da produção correspondem significativas mudanças na vida social, gerando novos padrões de consumo, em decorrência da reunificação entre ciência, trabalho e cultura. Esta nova síntese produz um novo padrão de divisão social e técnica no processo de trabalho, onde já não existem nítidas divisões entre tarefas instrumentais e manuais, sem que contudo se alterem as diferenças de classe, posto que se derivam de uma relação entre capital e trabalho cada vez mais concentradora e, portanto, contraditória. Estabelece-se, de fato, uma nova relação entre homem e conhecimento, mas isto não significa que a primazia conferida às funções intelectuais altere a distribuição desigual do capital material e cultural. Ao contrário, o cenário aponta para o crescente aprofundamento das desigualdades, mesmo que haja elevação dos padrões educacionais dos que vivem do trabalho, contrariando os que apostam na "sociedade do conhecimento" como sinal de avanço democrático.

O problema é que estas características do mundo do trabalho aqui rapidamente delineadas, que servem de base ao processo de formulação das políticas de educação, determinam nos países poucos desenvolvidos, e portanto, pólos consumidores no contexto da globalização, modelos excludentes e perversos de educação profissional, cada vez mais polarizados. É o que ocorre no Brasil, como mostra a análise feita a seguir.

AS NOVAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Uma análise superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, certamente levaria à conclusão de que está em curso um processo de elevação generalizada da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. De fato, esta conclusão seria mais lógica, uma vez que a educação do trabalhador de novo tipo funda-se no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar no mínimo básica, poderá assegurar. E mesmo assim, considerando os cursos pós-médios insatisfatórios em relação às novas demandas, que exigem competências em investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver.

No Brasil, em que pese toda a carga de desigualdades e de crise econômica e institucional, este foi por algum tempo o discurso que unificou trabalhadores, empresários e Estado, com a mediação de seus intelectuais, passando a integrar as finalidades da educação na LDB, onde se faz particular alusão à educação básica como condição de continuidade de formação, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas.

Contudo, um debruçar mais cuidadoso sobre os resultados do modelo de desenvolvimento em curso, aponta para outro cenário, que compromete radicalmente a possibilidade histórica de concretização deste discurso: acirramento da dependência externa, predominância de investimentos de caráter especulativo, corrosão dos fundos públicos pela própria natureza da globalização, com os agravantes da sonegação e da renúncia fiscal, para não falar em mau uso e corrupção, tudo culminando com o fechamento de postos e com o aumento da exclusão.

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que a grande maioria da população assegure-se no máximo acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa

produtiva na informalidade ou tarefas precarizadas no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e assim mesmo, de forma hierarquizada através de níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na "flexibilidade" enquanto capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho.

Embora o discurso oficial reproduza o compromisso com a generalização da educação básica, modelo do mundo desenvolvido, que mesmo não tendo resolvido a questão do emprego já atinge patamares elevados de educação superior para a população, no Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos; para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da PEA, por volta de 4 anos, a política oficial tem seu limite no supletivo, como expressão do abandono da cena de luta em face da magnitude do esforço que seria necessário fazer para vencer uma dívida social de 500 anos. Em decorrência, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, em face da insuficiência das políticas públicas. O resultado tem sido a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas, com relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos.

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo .

As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, adotam esta lógica, justificadas pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada.

Assim é que a prioridade tem sido a universalização do ensino fundamental para a faixa etária correspondente, acompanhada por programas de correção que pretendem regularizar o fluxo idade-série daqui em diante, como forma de não mais se produzir déficit de escolaridade.

A partir desse nível, o Estado se descompromete com a universalização, prevista na Constituição para ser atingida progressivamente, e passa a trabalhar com o conceito de equidade, no sentido de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim o permaneça. Assim concebida, a equidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano. Em seus documentos para os países pobres, o Banco Mundial adota este conceito, justificando a inadequação do conceito de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos "naturais", que não se alteram significativamente através da permanência no sistema educacional. Desta ótica, a universalização significa desperdício e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno.²

Desta forma, para a PEA são oferecidos cursos de qualificação e reconversão profissional, que passam a substituir, na prática, a educação básica, embora não seja esta a compreensão do Ministério do Trabalho e do Emprego. Estes cursos obedecem à regulamentação do Decreto 2208/97,3 que institui o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação. No âmbito destes dois Sistemas, e de forma orgânica, realizam-se as reformas do ensino técnico e médio, com o que foram extintas as escolas técnicas de nível médio. Reestabelecem-se as duas trajetórias, sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva.4

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que estas funções eram atribuídas a partir da origem de classe. Mesmo levando em conta que a defesa da universalização da educação básica venha sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o primeiro mundo já resolveu este estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas se atende 25 % dos jovens em idade de ensino médio. Ou seja, a universalização deste nível, se chegar a ser prioritária, será resultado de trabalho de décadas. Do mesmo modo, a necessária superação da dicotomia ensino técnico/ ensino propedêutico através do ensino médio tecnológico, como propõe a Res. 03/985 do Conselho Nacional de Educação, exige tamanho investimento que não é preciso muito esforço para concluir que teremos longos anos de ensino médio secundarista pela frente!

A considerar as necessidades dos jovens trabalhadores no Brasil, fortemente marcadas pelo ingresso no mundo do trabalho por imperativo de sobrevivência e continuidade de estudos, ofertar-lhes uma única modalidade, idêntica à oferecida aos filhos das elites, é condená-los precocemente à exclusão.

A reforma educacional levada a efeito neste Governo só se mostra completa quando se analisa a atual proposta para o ensino superior, que até a homologação da LDB articulava formação e profissionalização. A partir desta Lei,6 os currículos mínimos, certamente rígidos, anacrônicos e cartoriais, foram substituídos por diretrizes curriculares amplas e gerais, que assegurem flexibilidade à instituição e os alunos para definir propostas que atendam às novas demandas com suas especificidades regionais, locais e individuais. Em resumo, a proposta é que cada curso seja uma trajetória, para atender às demandas de formação flexível.

Assim é que, de modo geral, os documentos preliminares estabelecem competências a ser desenvolvidas, de modo a não oferecer profissionalização estrito senso, mas as bases sobre as quais as especialidades poderão se estabelecer. A esta formação básica sucedem ênfases, ofertadas pela escola e escolhidas pelo aluno, que por sua vez fará também escolhas entre disciplinas optativas para atender às suas preferências. Ou seja, o currículo com 50% de disciplinas obrigatórias e suas ênfases, reinventa a taylorização, agora pós-moderna, sob a justificativa da flexibilização, que facilmente substituirá a atual formação específica, e já insuficiente, por uma formação inespecífica, aligeirada e de baixo custo, transferindo-se a especialização para a pós-graduação, como sugerem as orientações do MEC no Edital número 4, de 1997.7 Para a empregabilidade, vale o que diferencia, aquilo que se tem a mais.

Assim, o cenário da profissionalização no ensino superior, para os concluintes do ensino médio propedêutico e elitizado, lembra mais um grande shopping onde quem mais tem, inclusive tempo, mais compra, para enfrentar os desafios da competitividade. O espaço para o trabalho disciplinado e metódico – que a relação com o conhecimento exige no processo de construção de significados e de produção científica – fica postergado para outro nível, ainda mais elitizado: o da pós-graduação.

Desta forma, pode-se compreender a política de educação profissional formulada para o Brasil nos próximos anos; sua lógica confirma a afirmação feita no início do texto, de que na "sociedade

do conhecimento", ela é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que "nasceram competentes para estudar" e que certamente não são os pobres. Realiza-se a recomendação do Banco Mundial, para que não se invista em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade, e que, ironicamente, "gozará de autonomia para fazer suas escolhas, ter seu próprio negócio, definir seu ritmo e horário de trabalho e seu tempo livre".⁸ Contraditoriamente, os que ocupam os cargos que restam, têm seu trabalho cada vez mais intensificado.

Esta política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Neste sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores, corresponde à renúncia à produção científica, o que vale dizer, à construção de um projeto soberano de Nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política.

A NOVA PEDAGOGIA DO TRABALHO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir da análise levada à efeito nos ítems anteriores, verifica-se que o principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação é, sem dúvida, o estabelecimento de uma nova mediação entre homem e trabalho, que passa a ser exercida pelo conhecimento, compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo.

Desta nova realidade decorre uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana, que são absorvidas diferentemente pelos Estados Nacionais, através das políticas públicas. No caso do Brasil, incorporam as desigualdades como naturais e articulam-se organicamente à lógica do mercado do processo de acumulação flexível, reforçando a exclusão. Neste item, tem-se por objetivo delinear melhor o que é esta nova relação entre trabalho e educação, mediada por outro tipo de conhecimento que extrapola o saber tácito.

No modo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, esta relação era determinada pela dualidade estrutural. Para os responsáveis pelas funções operacionais, as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais. O trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase "natural" às mudanças. A esta forma de organização do trabalho correspondia padrões de vida social igualmente bem definidos e relativamente estáveis.

Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade.

Evidentemente, para os que exerceriam as funções intelectuais relativas à direção política e técnica, bem como à pesquisa e desenvolvimento, já se exigiam outras relações com o trabalho, não mais mediadas pelo "fazer", e sim pelo domínio do conhecimento científico, das habilidades cognitivas superiores e das formas de comunicação, adquiridos através de formação escolar prolongada.

Com a progressiva perda de conteúdo do trabalho, que vai se tornando cada vez mais abstrato pela crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, estas habilidades cognitivas, até então restritas a um número reduzido de funções, passam a ser requeridas para o conjunto dos postos transformados pela

reestruturação produtiva. Embora este processo não atinja da mesma forma o conjunto das atividades produtivas, não podendo a nova demanda ser generalizada, aos novos paradigmas corresponde uma nova cultura, marcada pela presença de novas tecnologias que permanentemente se transformam, e ao fazê-lo, também transformam todas as dimensões da vida social e produtiva, embora com impactos diferenciados, particularmente em um país como o Brasil, onde as desigualdades são muito acentuadas.⁹

Assim, do homem comum de massa passou-se a exigir um aporte mais ampliado de conhecimentos e habilidades cognitivas superiores para que pudesse participar da vida social e produtiva. Embora os postos de trabalho diminuam de forma acentuada como consequência da acumulação flexível, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer através da escola.

Para entender esta afirmação é preciso ter claro que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim o fosse, a tendência seria a diminuição das demandas de educação, em função não só do caráter poupador de mão-de-obra, mas também da mudança da natureza do trabalho, cada vez mais abstrato, o que vale dizer, cada vez mais simplificado e, portanto com menos exigência de capacitação específica. No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais permeada por ciência e tecnologia, que por sua vez demandam também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista.

Exemplos desta afirmação podem ser as novas demandas relativas à preservação ambiental em face do caráter destruidor do modo de produção de mercadorias; ou a necessidade de maiores aportes de conhecimento sobre saúde e segurança no trabalho, para prevenir patologias de outra natureza e não menos perversas, cuja tarefa de identificação e estabelecimento de nexos causais é mais complexa, definindo-se outra concepção de risco, uma vez que os tradicionais foram efetivamente minimizados com as novas tecnologias, que reduzem o trabalho perigoso ou insalubre. Ou a necessidade de conhecer as normas que regem a produção, a circulação e o financiamento das mercadorias, do ponto de vista da internacionalização e do consumo individual.

Ao mesmo tempo, ampliam-se as necessidades de participação e organização em todos os setores da vida social e produtiva, que exigem conhecimentos sobre economia, política, direitos, gestão, bem como o domínio das competências de trabalho coletivo e de comunicação.

Para os excluídos do emprego formal, o exercício de atividades produtivas na informalidade com algum sucesso, não obstante seu caráter de precarização, depende de conhecimentos sobre áreas específicas, formas tradicionais e alternativas de organização e gestão, administração financeira, legislação, e assim por diante.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista.

Ou seja, por contradição, a necessidade do estabelecimento de outra relação com o conhecimento, na perspectiva do já produzido e dos caminhos metodológicos para a sua produção tendo em vista o enfrentamento da exclusão, se generaliza para os que historicamente têm vivido do trabalho.

Resulta daí o reconhecimento do caráter conservador tanto das análises que afirmam as demandas do capital relativas à generalização e ampliação da educação dos trabalhadores na estrita perspectiva da formação profissional, por não encontrarem respaldo nas práticas produtivas, quanto daquelas que tomam a crítica ao caráter ideológico deste discurso para negar estas mesmas necessidades para os trabalhadores, a partir da consideração estreita das ofertas

do mercado de trabalho.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da acumulação flexível, portanto, exigem universalização e ampliação em termos de educação inicial e continuada, a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho. O capital sempre prescindiu do Estado, da escola e das agências formadoras para atender às suas demandas de formação profissional, o que não significa que não faça uso dos seus serviços. O que se verifica é que não há dependência, não só porque os empreendimentos produtivos acionam seus próprios mecanismos de treinamento interno ou em serviço, como as especificidades de cada processo, aliadas à busca de competitividade, fazem com que o controle da formação profissional seja estratégico para o capital.

Essa afirmação vale tanto para a base quanto para o topo da hierarquia do trabalhador coletivo: neste último caso, com a internacionalização, mais do que nunca os quadros de alto nível se formam nas empresas líder ou nos institutos de pesquisa a elas associados, de modo geral no exterior. A dependência, inclusive, da pós-graduação nacional não é muito significativa, vindo a atender antes interesses vinculados à empregabilidade dos profissionais de nível superior do que a demandas específicas de uma empresa em face das peculiaridades de seu processo de organização das relações sociais e produtivas. Desse ponto de vista, se fragilizam os argumentos contrários aos mestrados profissionalizantes enquanto estratégias de favorecimento do mercado, em detrimento da formação acadêmica; neste caso, se evidencia que eles se constituem em espaços de acesso ao conhecimento e aos procedimentos de pesquisa para os que não são escolhidos a fazê-lo, através de cursos ou estágios na empresa líder.

Para a burguesia, as relações sociais vividas desde a primeira socialização, já permitem o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, que, com o apoio da escolarização vão culminar no desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade, da comunicação, do raciocínio lógico, da capacidade de educar-se continuamente e assim por diante.

A necessidade de adquiri-las na escola, portanto, se põe para aqueles que, por viverem do trabalho, são pauperizados economicamente, e, em decorrência, também o são culturalmente. Para estes, a escola é o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho, através da mediação do conhecimento, enquanto produto e enquanto processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência.

Dessa nova realidade é que se derivam as categorias da nova pedagogia do trabalho, que diferem da pedagogia taylorista/fordista, cujo fundamento era a nítida separação entre as atividades intelectuais e instrumentais, do que decorria, para a maioria, uma relação entre educação e trabalho mediada pelas formas de fazer. Isto não significa, contudo, que estas formas estejam completamente superadas; apenas, que não são mais hegemônicas. Ou que esteja superada a divisão entre capital e trabalho: esta, mais fortalecida do que nunca, apenas se realiza de outras formas.

Expansão da educação geral, como requisito para a formação profissional

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre homem e trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico – enquanto conteúdo e método – passam a demandar uma educação profissional de novo tipo, que combine conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de modo a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas pela capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, experimentação e intuição, para conviver com o caráter dinâmico e revolucionário do atual estágio de desenvolvimento, de modo a usufruir das positivities e construir novas respostas para enfrentar as negatividades, buscando a construção de relações sociais e produtivas menos perversas.

Para que isto seja possível, passa a ser imprescindível fundamentar a educação profissional em uma sólida base de educação geral, para além das dimensões meramente acadêmicas que

caracterizam o ensino fundamental e médio no Brasil. Esta constatação aponta para duas direções: a universalização da educação básica e a reformulação do seu projeto político-pedagógico, reconhecidamente anacrônico em face da realidade do final do século, marcada pelas contradições de um modelo que ao mesmo tempo produz conhecimento, riqueza e exclusão em proporções e velocidade jamais vistas em outras etapas.

Tal afirmação, pela sua obviedade, seria desnecessária em um texto desta natureza, não fossem as políticas educacionais em vigor, já apresentadas no item anterior, que priorizam o ajuste fiscal sobre as políticas de atendimento aos direitos básicos de cidadania, em decorrência da forma como o Brasil passou a participar do contexto da globalização, o que secundariza a produção e a divulgação de ciência e tecnologia.

Talvez o maior desafio a ser enfrentado nas próximas décadas seja a generalização da oferta de ensino médio, problema já resolvido há muito pelos países desenvolvidos, sem o que não é possível desenvolver educação profissional de qualidade. Isto, contudo, exige investimentos de vulto, que o Governo já afirmou não serem possíveis a curto e médio prazos. Ademais, o modelo de desenvolvimento em curso não aponta para esta generalização, em face de seu caráter excludente.

O volume de investimentos, contudo, não pode ser dimensionado na exclusiva ótica do atendimento qualitativo, uma vez que a nova base de educação geral deverá superar sua dimensão livresca e reprodutiva, fundada na repetição e na memorização para assumir um novo projeto, cuja finalidade seja o estabelecimento de situações de aprendizagem, onde ocorram interações significativas entre o aluno e o conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de trabalhar científica e criativamente com informações e conceitos que continuamente se renovam, de modo a construir respostas originais para os desafios postos pela vida social e produtiva.

Deste ponto de vista, de fato a educação profissional na perspectiva técnica, está ultrapassada; reconstruí-la, na perspectiva tecnológica, e de modo universalizado, exigirá uma escola moderna, bem equipada, com professores qualificados, desde o ensino fundamental.

Ao considerar o que deva ser o objeto da educação básica para atender às demandas de formação humana para a cidadania e para o trabalho, destacam-se os conteúdos, habilidades e comportamentos relativos ao domínio das formas de linguagem presentes na sociedade e no trabalho, incluindo a matemática, a informática, as artes, as línguas estrangeiras, além dos tradicionais conteúdos de língua portuguesa e literatura. Os conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam os processos produtivos contemporâneos, com destaque para processos mecânicos, elétricos, químicos, biológicos e suas formas de informatização, comunicação e controle. E, finalmente, aqueles conteúdos que historicamente não têm feito parte do núcleo duro das ciências contemporâneas, mas que passam a desempenhar papel fundamental no processo de acumulação, tanto na perspectiva do capital quanto do trabalho: as ciências sociais e humanas, necessárias à compreensão e intervenção em uma realidade dinâmica que repõe questões éticas aparentemente superadas ao mesmo tempo que apresenta novas.

Dentre estas velhas/novas questões, destacam-se a preservação ambiental, saúde e qualidade de vida, distribuição da terra, poder e conhecimento, organização e gestão das sociedades modernas, comunicação social, economia política, para citar só algumas, todas a ser, necessariamente, tomadas historicamente, o que vale dizer, no âmbito da globalização, da reestruturação produtiva, do neoliberalismo, e do pós-modernismo.

Mesmo da forma simplificada como estão enunciados, estes conteúdos já apontam para outra dimensão a ser considerada no novo projeto político-pedagógico: a necessária transdisciplinaridade, presente na ciência contemporânea, o que aponta para o necessário estabelecimento das relações que conferem organicidade entre parte e totalidade, que nunca estão dadas, mas em permanente processo de construção.

Desta perspectiva, a educação básica, científico-tecnológica e sócio histórica, passa a ser considerada formação inicial para o trabalho contemporâneo, tanto como demanda da acumulação flexível quanto dos projetos políticos que pretendem a sua superação.

A formação profissional continuada, a partir desta base geral, poderá se dar através de distintas modalidades e em distintos espaços, desde que sempre articulando educação geral e específica, teoria e prática, disciplinaridade e transdisciplinaridade, lógica e história.

Há que refletir, contudo, qual a extensão da educação básica em face da complexidade dos processos sociais e produtivos contemporâneos, e dos aportes de conhecimento científico de múltiplas áreas que eles absorvem.

A tomar apenas os conteúdos acima citados à guisa de exemplificação, já é possível entrever que onze anos de escolaridade já não são suficientes, a se pretender desenvolver habilidades cognitivas superiores que articulem conteúdo e método, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, ou seja, na perspectiva criadora e transformadora. A experiência dos países desenvolvidos mostra que a ampliação da oferta de ensino de graduação já vem se constituindo, para além das demandas do mercado, como educação básica, na perspectiva da cidadania. E já há relativo consenso acerca de que uma formação profissional de qualidade para algumas áreas só é possível nos níveis de pós-graduação, e mesmo assim, articulada à experiência profissional.

É interessante lembrar a presença deste entendimento em documentos do MEC que orientam a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, denominados de formação inicial, a ser complementada na pós-graduação, onde a verdadeira formação profissional ocorrerá.

Ora, se o mercado mostra que os postos que demandam este tipo de formação são cada vez menos numerosos, e se as políticas educacionais brasileiras são contencionistas, apresentando como alternativa para os desescolarizados a educação profissional básica, de curta duração e em conformidade com a pedagogia taylorista/fordista, centrada no aprendizado reducionista de formas de fazer, muitas vezes repetidas sem a necessária compreensão; para os de nível médio, formação técnica ou tecnológica, correspondente a dois anos de pós-médio; se não há previsão a curto prazo para aporte significativo de recursos no ensino médio a possibilitar construção e adequação de espaços físicos, bibliotecas e laboratórios, aquisição de equipamentos e capacitação de professores, a conclusão que se impõe é que, por trás do discurso oficial, se esconde um projeto político-pedagógico dual.

Este projeto, na melhor tradição taylorista/fordista, revisitada, propõe para a maioria, a continuidade da relação com o trabalho mediada por aprendizagens restritas a formas operacionais fora da escola, no Sistema Nacional de Formação Profissional, que ainda sequer incorporou os Centros Públicos, cujas formas de institucionalização e financiamento não estão definidas. E para os dirigentes e especialistas de alto nível, uma trajetória de formação profissional por dentro do sistema escolar, que se encerra ao fim da pós-graduação. É importante destacar que as agências tradicionais de formação profissional, tais como o Sistema S, as Escolas Técnicas e CEFETs, já vêm, há mais tempo, avaliando a impossibilidade de promover formação profissional de qualidade, sem um bom aporte de educação básica inicial; em decorrência, estas instituições já vinham pesquisando e propondo novas formas de organização do processo de formação, voltando-se progressivamente para o nível tecnológico.

Esta conclusão conduz a duas considerações que se fazem necessárias: o aparente anacronismo desta proposta na verdade constitui-se em organicidade ao processo de acumulação flexível, naturalmente excludente; portanto, a oferta de educação escolar continuada de qualidade para todos passa a significar desperdício de recursos públicos, a partir da lógica do mercado.

Esta constatação se reforça quando se procede à análise do novo conceito de público presente nas reformas que o Estado tem levado a efeito. O conceito de dever público do Estado, a ser financiado com recursos públicos e executado por servidores públicos de forma continuada com fonte de recursos assegurada, típico do Estado de Bem-Estar Social, passa a ser substituído pelo conceito de público não-estatal, onde o financiamento das ações destinadas a assegurar os

direitos de cidadania passa a ser feito através de parcerias entre diversos atores sociais, sem determinação de vinculação orçamentária que assegure o montante e a regularidade das dotações, que passam a depender de disponibilidades orçamentárias em face de previsões de arrecadação, necessidades de ajuste fiscal, prioridades e outras variáveis que submetem o financiamento dos programas à vontade do político de plantão.

Isto significa que o Estado não mais assegura a totalidade do financiamento, que deverá ser complementado pelos parceiros ou através de prestação de serviços. As formas de realização desta proposta são os contratos de gestão, através dos quais o Governo contrata suas próprias unidades para fazer o que é sua função obrigatória, ou os contratos de fornecimento, onde se repassa para empresas privadas ou organizações não-governamentais, mediante remuneração, a responsabilidade de executar determinadas atividades de natureza pública. Em ambos os casos, os recursos deixam de ser públicos e passam a ser geridos pelo ordenamento jurídico que rege as relações privadas, fugindo aos controles públicos da União.

Em ambos os casos, não se assegura continuidade e publicidade das ações, que passam a se reger pela lógica do mercado. Este é o modelo de financiamento recomendado pelo Banco Mundial aos países pobres, e que está sendo proposto para o financiamento da educação profissional, incluindo formação de formadores, e as universidades públicas.

Em resumo, são os seguintes os desafios que estão postos para a educação profissional no Brasil, em função do que serão definidos seus novos horizontes:

- a definição da finalidade: a quem servir, enfrentando o dilema da universalização versus seletividade;
- a nova concepção, tomando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho como ponto de partida para definir a nova pedagogia, enfrentando o dilema entre adequação ou superação do paradigma da acumulação flexível;
- a definição dos espaços e atores, se públicos, privados ou em parceria;
- as formas de financiamento, a partir do conceito que se adote para público: estatal ou não-estatal.

A prevalecer a opção por construir a possibilidade da formação profissional sobre sólida base de educação geral, para todos, independentemente das demandas de mercado, através de uma pedagogia que permita estabelecer novas relações entre homem e trabalho pela mediação da ciência, da tecnologia e da sócio-história enquanto conhecimento acumulado e método para conhecer, relação entre geral e específico, lógico e histórico, teoria e prática, parte e totalidade, a formação profissional será financiada pelo poder público, e, embora fomentando parcerias, será estatal; será articulada à educação escolar, permitindo equivalências de modo a assegurar permeabilidade entre os sistemas e continuidade de estudos; terá no horizonte a generalização do nível de graduação; terá a formação científico-tecnológica e sócio-histórica complementada por formação operacional em agências especializadas de formação; terá, nos Centros Públicos e Agências de Formação Profissional e Universidades, a possibilidade de educação continuada, assegurando permanente aperfeiçoamento e complementação.

Isto porque se reconhece que a formação profissional é demanda e meta dos que vivem do trabalho e dos excluídos, e se assenta na utopia da construção de uma sociedade onde a todos caiba igualmente o trabalho, o conhecimento, a qualidade de vida e o prazer. Em caso contrário, a prevalecer o atendimento às demandas da acumulação flexível, por tudo estar em perfeito acordo, que permaneça como está!

Notas

1 KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação : novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos

desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

2 BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência. Washington, 1995.

3 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74 , p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1.

4 KUENZER, Acacia Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

5 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3, de 05 de março de 1998. Documenta, Brasília, n. 438, p. 89, mar., 1998. Publicada no D.O.U, de 09/03/1998, Seção I, p. 87.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I.

7 BRASIL. MEC. Edital n. 4, de 1997. [S.l.:s.n.]

8 BANCO MUNDIAL. op. cit.

9 HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional

Gaudêncio Frigotto *

* Gaudêncio Frigotto. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Analisa a formação técnico-profissional num contexto de final de século marcado por transformações contraditórias. A disputa pela organização e projeto político-pedagógico da formação técnico-profissional no Brasil nos anos 90 resulta de um embate que confronta um projeto societário que se assenta no ajuste à nova (des)ordem mundial e outro que busca viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento. No primeiro caso, a formação profissional se desenvolve numa perspectiva pragmática vinculada à ideologia da empregabilidade. No segundo caso, articula-se à educação básica associada à perspectiva da formação de sujeitos e protagonistas de uma cidadania ativa.

O debate sobre a formação técnico-profissional tem sido intenso e controverso desde os anos 30. A criação dos Sistemas Nacionais de Formação Profissional e do Sistema de Escolas Técnicas Federais, nos anos 40, são de certa forma, resultado desse debate. Tratava-se de um contexto de busca de afirmação de um país que tem como telos a industrialização.¹ Quarenta anos depois, década de 1980, no período constituinte e posteriormente, na elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o tema da formação técnico-profissional novamente foi debatido intensa e controversamente. Aprovada a nova LDB, o debate não se esgotou, pelo contrário, se tornou mais complexa e está repleto de mistificações e armadilhas. Com efeito, a LDB aprovada, de caráter minimalista como a define Saviani,² resultou de um projeto que correu paralelo à longa e intensa negociação efetivada por mais de 30 instituições da sociedade civil, e expressa, na sua essência, o enquadramento da educação fundamental, média e superior, e da formação técnico-profissional ao ajuste mais amplo da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial.

Por tratar-se de uma prática social constituída e constituinte de relações sociais, a formação técnico-profissional está, na sua organização, natureza institucional, financiamento e concepção político-pedagógica, imbricada na crise societária deste final de século. Esta crise é, ao mesmo tempo, sócio-econômica, teórica e ético-política. No âmbito sócio-econômico a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise darem conta dos desafios do presente. Por fim, a crise ético-política, que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana.

Nessas circunstâncias, tanto no plano societário mais amplo quanto em políticas específicas como é o caso da formação técnico-profissional, o risco é o surgimento de atitudes e medidas oportunistas, simplificadoras, ou de soluções mórbidas. A todo instante ouvimos falar que estamos em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização. E, em face dessa realidade posta como "irreversível", a escola e as instituições de formação técnico-profissional necessitam ajustar-se. Esse ajuste postula uma educação e formação profissional que gere um "novo trabalhador"- flexível, polivalente e moldado para a competitividade. Cabe à escola e aos centros de formação profissional, nessa perspectiva, desenvolver um "banco" variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão. Diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em "formar para o posto de trabalho", mas formar para a "empregabilidade".

A análise que empreendemos neste breve artigo, não compartilha do ideário do ajuste e, por isso, objetiva interrogar os rumos dominantes que o governo e parte dos empresários, em nome do mesmo, direcionam a formação técnico-profissional. Mais que um horizonte democrático, desenha-se um processo de elitização, de reducionismo político-pedagógico e um terreno forte de

mistificação e alienação.

Para apreender o contexto mais complexo em que se situa a formação técnico-profissional, neste artigo, vamos abordar quatro pontos. Primeiramente, de forma introdutória, sublinharemos que a globalização não é um fenômeno novo. Nova é sua escala, natureza e velocidade, e sua capacidade paradoxal de excluir e fragmentar. Por isso, tal como vem sendo veiculada constitui-se em mais uma poderosa ideologia do que em um conceito que nos ajude a compreender melhor a realidade. O segundo ponto busca caracterizar a construção da sociedade do trabalho-emprego ou sociedade salarial,³ como estratégia de inserção e coesão social. Nesse âmbito situam-se políticas de intervenção do Estado como forma de regulação social, algo impensável no capitalismo até os anos 30. É nessa estratégia que, nos anos 40, surgem no Brasil instituições de direito privado, mas com aportes do fundo público – como o Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço de Aprendizagem Comercial (Senac) – cuja função precípua era de oferecer formação-profissional em grande escala. No terceiro item procuraremos assinalar o processo de desmonte da sociedade salarial como resultado da "vingança do capital contra o trabalho" mediante as políticas neoliberais associadas ao monopólio da tecnologia, desregulação do capital e globalização excludente. Destacaremos, também, os cenários que se apresentam como consequência desse desmonte. Esses três primeiros itens nos permitem situar, no quarto ponto, a formação técnico profissional. No horizonte do ajuste ela assume o papel de política focalizada de inserção ou reinserção dos desempregados ou construtora de uma "carteira" ou "banco" de competências para a "empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade".⁴ Finalmente, nas considerações finais, assinalaremos alguns aspectos relacionados a um projeto societário alternativo de desenvolvimento e a função da escola básica e formação técnico-profissional. Questionaremos a tese de setores do governo e empresários que, em nome do chamado custo Brasil, afirmam a necessidade de reduzir os impostos e acabar com o recolhimento compulsório para a formação profissional. Realçaremos as implicações institucionais e as consequências sociais dessa perspectiva.

A globalização de final de século ou uma sociedade 20 por 80?

O processo de globalização⁵ não é um fenômeno novo e, também, não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização são definidos pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a pré-história do gênero humano.

Sem dúvida, foi a revolução burguesa que acelerou exponencialmente o processo de globalização, mormente das mercadorias. Os pensadores que formularam o pensamento clássico da economia, Adam Smith e Marx, cada um dentro de sua perspectiva analítica, mostram que a sociedade capitalista impulsiona as mercadorias para mercados os mais distantes. Num dos mais divulgados e discutidos textos escritos por Marx e Engels, o Manifesto Comunista, que completou 150 anos em março de 1998, a positividade e negatividade da globalização é descrita de forma emblemática.

Onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. (...) A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com elas, as relações sociais. (...)

A revolução contínua da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a eterna agitação e incerteza distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Suprimiram-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seu cortejo de preconceitos e idéias antigas e veneradas; todas as novas relações se tornam antigas, antes mesmo de se consolidar. Tudo o que é sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profano, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações como espécie. A necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir todo o globo. Necessita

estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte.⁶

Neste texto, como em outros, Marx e Engels expõem o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão. Trata-se de um processo que enfrenta, por isso mesmo, crises cíclicas cada vez mais profundas.

A forma que assume a globalização neste fim-de-século tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É, também, nesse sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como conseqüência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. Processo este que, como nos mostra Viviane Forrester⁷ produz um quadro de "horror econômico e social". Trata-se, sob este aspecto, fundamentalmente, como nos mostra Cardoso⁸ de uma noção ideológica .

O balanço que fazem inúmeros trabalhos de longo alcance histórico e filosófico não nos permite vislumbrar saídas fáceis no fim deste milênio e início do novo para a crise do capitalismo hoje existente. O breve século XX que se desenvolve entre duas sangrentas guerras mundiais, visto sob a ótica da crise,⁹ ou o longo século XX, visto sob a ótica dos longos ciclos do capital,¹⁰ marcou, também, na sua última metade, a Era de Ouro do capitalismo.

A crise do capitalismo que vivenciamos seria igual a tantas outras e, portanto, logo adiante voltaríamos a uma nova Era de Ouro, agora sob os auspícios da globalização? O autor que acabamos de citar não aposta nessa direção e conclui que não podemos continuar dentro da lógica nem do passado e nem do presente do capitalismo, por ser este um sistema para o qual "os seres humanos não foram eficientemente projetados". Assim como a "Era de Ouro" não atingiu de forma simétrica a todos, reduzindo-se, pelo contrário, a um grupo pequeno de nações no mundo, a globalização não significa maior equalização como insinua a ideologia dominante. Ao contrário, amplia-se a desigualdade entre Norte e Sul. Arrighi¹¹ fala-nos, neste contexto, da ilusão do desenvolvimento dos países periféricos.

O filósofo Istvan Mészáros,¹² em sua obra de maior relevância - *Beyond Capital* (1996) - aponta-nos uma questão mais radical sobre o momento histórico que vivemos. Contrariando as teses da supremacia das relações capitalistas e da via única, defende a tese do esgotamento da dimensão civilizatória do capital, explicitando-se, agora, apenas na sua face destrutiva. O ímpeto de destruição, até mesmo nos países que atingiram grande estabilidade social, tende a aumentar. Os problemas enfrentados atualmente pela França, Alemanha, Itália, entre outros países europeus que tiveram enormes conquistas sociais neste século, elucidam a tese de Mészáros. De acordo com Boaventura Santos,¹³ há hoje na Europa 18 milhões de desempregados e 52 milhões de pessoas que vivem no limiar da pobreza. Numa densa resenha Daniel Singer sintetiza-nos a tese de Mészáros.

Na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu a sua função "civilizatória" enquanto organizador impiedoso mas eficiente do trabalho. (...) Simplesmente para prosseguir existindo o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na "obsolescência planejada", na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para a expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede ao sistema de produzir "trabalho supérfluo", vale dizer desemprego em massa. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas aquelas concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam a sua existência.¹⁴

Estamos diante, pois, de um processo de globalização com uma velocidade sem precedentes viabilizada por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas e com formas de

exclusão, também sem precedentes, sustentadas pela ideologia e políticas neoliberais. Trata-se de políticas fundamentalmente orientadas para garantir os lucros do capital financeiro, em sua maior parte especulativos. A magnitude dessa especulação pode ser indicada no fato de que para "cada cem dólares que circulam diariamente no globo apenas dois pertencem à economia real" 15. Nesse processo não só o sistema produtivo é secundarizado como, especialmente, vem reduzindo a limitada esfera pública burguesa construída para fazer face à crise do capital e ampliada pelas lutas dos trabalhadores. Minimiza-se, assim, a esfera dos direitos sociais, mediante a delapidação do fundo público.16

Contrariamente à ideologia da globalização que instaura o senso comum de que a mundialização do capital favorece a todos, amplia-se e aprofunda-se a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer necessidades básicas e as relações sociais de exclusão. As novas tecnologias aplicadas à produção agrícola, por exemplo, permitem a organismos como a FAO afirmar que há hoje a capacidade de produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Isso choca-se brutalmente com uma realidade em que mais de três bilhões, dos seis bilhões de habitantes do planeta, vivem em níveis lamentáveis de subnutrição.17 Os escritores Hans Peter Martin e Harald Schumann18 caracterizam essa sociedade de final de século com o neologismo – "sociedade 20 por 80". Uma realidade que estendei 20% aos direitos sociais e individuais e exclui deles 80%.

Para entender o significado de um dos aspectos da contradição de uma sociedade, ao mesmo tempo global, desigual, fragmentada e excludente, necessitamos apreender: como se constituiu o que Robert Castel19 denomina de sociedade salarial e, mais amplamente, Boaventura Santos20 denomina de sociedade contratual; como esta sociedade está sendo desmontada e quais as conseqüências deste desmonte no plano econômico-social mais amplo. Essas dimensões nos permitem, também, compreender o sentido e a função que assumem as políticas de formação profissional.

A construção da sociedade do trabalho-emprego ou sociedade salarial

A crise estrutural do emprego que vivemos neste final de século é uma das dimensões que podem nos ajudar a entender por que a idéia de que com globalização dos mercados e do capital todos ganham é falsa e cínica. Para que isso seja melhor apreendido é fundamental entender-se por que, especialmente a partir dos anos 30 deste século houve, sob a denominação de regulação fordista ou Estado de bem-estar-social, um enorme esforço de construção de políticas de pleno emprego e de direitos sociais na perspectiva de uma sociedade capitalista integradora.

A revolução burguesa, cuja hegemonia se afirma no século XVIII, representou uma mudança radical frente às relações de produção e trabalho e da própria significação de trabalho. Trata-se de um modo social de produção que tem como exigência intrínseca a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e a existência de trabalhadores, duplamente livres – não escravos ou servos (propriedade de outrem) e não detentores de meios e instrumentos de produção. Ou seja, uma força de trabalho disponível e constrangida indo ao mercado trocar horas de trabalho por seus meios de vida. Há concomitantemente um esforço, no plano simbólico e ideológico, de mudar a visão negativa do tripalium (instrumento de três partes para castigo) – herança da sociedade escravocrata – para uma perspectiva positiva, labor. Essa passagem não se deu de forma linear e simultânea em diferentes formações sociais e nem sem traumas, violência, lutas e revoltas. O caso da sociedade brasileira é o exemplo extremo de abolição tardia do regime escravocrata. Estigma que nos marca até o presente e que transforma nossas elites econômicas e políticas entre as mais truculentas, conservadoras e excludentes.

O ideário liberal conservador de organização societária, por partir de um suposto falso que afirmava a existência de uma "natureza humana" com uma razão, motivação, desejos e egoísmos iguais, tinha no mercado auto-regulado seu ideário fundamental. Por esse pressuposto,

imaginava-se que a tendência em todos os planos sociais, mormente o econômico, seria o equilíbrio, a igualdade. Essa visão de uma natureza humana sem história, isolada das relações de poder e de classe, teve como resultado uma profunda desregulação social, revoltas, guerras entre as nações, grupos ou classes sociais. A Europa do final do século XIX expõe a tragédia do desemprego e da miséria, e milhares de seus cidadãos foram obrigados a emigrar para novas terras noutros continentes.

E no século XX, como mostra de forma rigorosa o historiador Eric Hobsbawm²¹ no seu livro – A era dos extremos – O curto Século XX (1914- 1989), a tese do mercado auto-regulado explicita sua violência e desintegração social mais crucial. Mas é somente após a I Guerra Mundial e a revolução de 1917 na Rússia que os contingentes de proletários, pobres, desempregados, não integrados, passaram a ser encarados como um problema social, uma gangrena e ameaça à estabilidade social. Na mesma ordem de preocupações situa-se a realidade das nações subdesenvolvidas.

O industrial Henry Ford, nos anos 20 deste século, percebeu que, para que o capitalismo prosperasse, seria necessário criar uma sociedade integrada pela produção e consumo de massa e pelo pleno emprego. A idéia matriz é de que os operários pudessem se tornar clientes. Essa tese, que se estrutura num corpo conceitual, político e cultural sob o nome de fordismo, será assumida pelo capitalismo após a segunda Guerra Mundial. Keynes²² traduz teórica e politicamente os fundamentos de uma sociedade capitalista que, para sobreviver, necessita regular o mercado por um Estado interventor e planejador. Essa necessidade de regulação do mercado é realçada por Karl Polanyi²³ em 1944 em sua obra A grande transformação. Ao referir-se ao ideário do mercado auto-regulado seu diagnóstico é inequívoco: "Tal instituição não poderia existir por muito tempo sem aniquilar a substância da vida humana e material da sociedade; teria destruído o homem fisicamente e transformado o seu entorno em selvageria"

Mas é somente após o horror do nazismo e fascismo e da Segunda Guerra Mundial, que se busca criar mecanismos de regulação do mercado nos âmbitos nacional e internacional. Poderíamos dizer, na linha da análise de Mézszáros,²⁴ que a sociedade capitalista busca conter a lógica desordenadora do capital. É neste contexto que surgem os Estados-Nação, com suas moedas e legislação e os organismos internacionais reguladores das relações entre as nações. ONU, OTAN, UNESCO, BID, FMI, BM, OIT,²⁵ são alguns dos mais importantes organismos que surgem neste contexto. E é a partir deste período que vinga a idéia do Estado de bem-estar social que se materializa pela constituição de uma esfera pública burguesa com um fundo público ampliado e mediante o progressivo controle monopólico, por parte dos Estados nacionais, dos setores estratégicos da economia. Um duplo mecanismo de regular o capital e, portanto, o mercado e a possibilidade efetiva de fazer política econômica e social. Por essa via, diz-nos Hobsbawm,²⁶ o capitalismo, pelo menos em vinte nações mais desenvolvidas, conheceu a sua idade de ouro.

A constituição de uma sociedade que integra os trabalhadores, como estratégia até de controlá-los, mas também como resultado das lutas dos trabalhadores organizados em sindicatos e partidos, implicou a desmercantilização da reprodução da força-de-trabalho e a constituição de uma esfera pública burguesa. Com efeito, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, a educação, a saúde, o transporte, o lazer e cultura, a previdência social e o salário desemprego (em algumas poucas nações) passaram a se constituir em direitos sociais dos trabalhadores. Mediante as lutas dos próprios trabalhadores, o direito ao trabalho e à estabilidade no mesmo também foram se ampliando.

Assim, a sociedade salarial, como a compreende Robert Castel,²⁷ é aquela em que a maioria, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial. O trabalhador certamente não se torna um proprietário com patrimônio, um capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis humanamente. O trabalho não vai se ligar apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como direito.

Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e, portanto, não supera a existência das classes sociais e, portanto, da desigualdade social. Mas, na medida em

que o emprego é encarado como um direito de integrar-se ao consumo, à vida e ao futuro, firma-se a idéia de que se o mercado privado não oferece emprego, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Esta conquista, nos países centrais, permitiu não só que o futuro fosse mais previsível, mas afirmou a expectativa de um futuro melhor para os filhos da classe trabalhadora. É ainda o historiador Hobsbawm²⁸ que mostra que as conquistas da classe trabalhadora europeia não foram pequenas dos anos 50 aos anos 80. Cabe enfatizar, todavia, como ele mesmo reconhece no livro *A era dos extremos*, que esta não foi a realidade dos países periféricos, como o Brasil. Aqui conhecemos estas conquistas marginalmente. O que imperou na América Latina, como avalia Eduardo Galeano,²⁹ foi o Estado de mal-estar social. De todo modo, as gerações de assalariados dos anos 30 até os anos 80, no Brasil, mesmo sob duas ditaduras e curtos períodos de democracia, puderam programar minimamente seu futuro. Antes do golpe civil-militar de 64, o empregado que atingisse 10 anos de emprego ganhava estabilidade. O custo da demissão era altíssimo.

É este edifício que desmorona neste final de século e com ele surge um tempo de insegurança ou ameaça do desemprego estrutural ascendente e de precarização do emprego. Produz-se, nos assalariados, particularmente nos precarizados e desempregados, um sentimento que o psicólogo Victor Frankel³⁰ diz ser similar ao dos tuberculosos e dos prisioneiros dos campos de concentração – de uma existência provisória sem prazo. O custo humano deste desmonte segue sendo assimétrico, embora atinja escala mundial.

O desmonte da sociedade-salarial e os cenários visíveis.

O conjunto de determinações que levam à crise a sociedade salarial é complexo para dele se dar conta neste espaço. Todavia, é possível, até onde nosso olhar alcança, vincar sua gênese e determinações fundamentais.

A determinação mais profunda radica-se na própria essência do capital – acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir concorrentes e explorar a força de trabalho. Os anos de ouro do capitalismo, paradoxalmente, se deram, pela capacidade de enquadrar, conter e disciplinar a lógica destrutiva do mercado auto-regulado e do capital mediante a construção de uma esfera pública capitalista. A globalização dos mercados, de forma assimétrica, e do capital especulativo financeiro, que instauram uma verdadeira desordem mundial, é o epílogo de um processo de resistência do capital à sua regulamentação. Já nos anos 40-50 o capital burla as fronteiras dos Estados-Nação mediante a instalação das multinacionais. Trata-se de empresas filiais das matrizes dos centros hegemônicos do capital que se ramificam no mundo buscando mercados onde a exploração da força-de-trabalho e da própria matéria-prima lhes são vantajosas. Em seguida, anos 60/80, aprofunda-se a liberdade do capital mediante as transnacionais. Trata-se de empresas que transitam acima do controle efetivo das nações e criam seu próprio espaço de poder. A globalização ou mundialização do capital, primordialmente do capital financeiro e especulativo, completa o circuito da perda do poder de as sociedades nacionais controlarem o poder anárquico do capital.³¹

O resultado deste processo é uma falência dos estados nacionais mediante a perda da capacidade de suas moedas - crise fiscal e crescente delapidação do fundo público para honrar ganhos do capital especulativo. As reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de uma sociedade integradora.

No plano da esfera produtiva, presenciamos um crescente monopólio da ciência e da técnica. Isso permite ao setor produtivo ter crescimento com incremento de capital morto e diminuição de capital vivo – força de trabalho. Isto significa que a retomada do desenvolvimento, dentro de um mercado auto-regulado, vai dar-se ou pode dar-se sem efetivo acréscimo de emprego. Mas o

fenômeno mais destrutivo é a hegemonia do capital volátil, especulativo, que em poucos meses desorganiza nações aniquilando suas moedas. A recente desvalorização do real nos meses de janeiro e fevereiro de 1999 é um exemplo emblemático disso. O resultado imediato nos é fornecido pelo Banco Mundial em termos de aumento da miséria. Em dois meses – janeiro e fevereiro de 1999, o Banco Mundial avalia que 10 milhões de brasileiros regrediram ao estado de miséria absoluta. Isso significa, em termos de indicadores internacionais, que estas pessoas dispõem de uma renda de apenas dois dólares por dia para sobreviverem.

O desmanche da sociedade do emprego ou salarial, dentro de uma realidade onde pode haver aumento da produtividade e da expansão econômica sem incrementos proporcionais de emprego, pode ser emblematicamente apreendida pelo debate de dois magnatas da área de computadores: John Gage da "Sun Microsystems", e David Packard, da "Hewlett-Packard" mediados pelo professor Rustum Roy, num seminário que reuniu os governos e empresários mais poderosos do mundo e alguns intelectuais no luxuoso hotel Fairmont, em São Francisco, para marcar a instalação da Fundação Gorbachev.

John Gage referindo-se aos seus empregados declara: "cada qual pode trabalhar conosco quanto tempo quiser, também não precisamos de visto para nosso pessoal do exterior (...) Empregamos nosso pessoal por computador, eles trabalham no computador e também são demitidos por computador."

Dirigindo-se a David Packard diz: "Isso você não consegue tão rapidamente, David?"

David Packard retruca: "De quantos empregados você realmente necessita, John?"

"Seis, talvez oito. Sem eles estaríamos falidos. Quanto ao local do planeta onde eles vivem, isso não importa em absoluto" – responde John

O mediador, prof. Rustum Roy intervém e pergunta: "E quantas pessoas trabalham atualmente para a Sun Systems?"

"São dezesseis mil, mas exceto por uma pequena minoria todos demissíveis em caso de racionalização", responde Gage.³²

A palavra racionalização é uma espécie de condensador que engendra um poderoso simbolismo e pode ser traduzida por: reengenharia, reestruturação produtiva, flexibilização, desregulamentação, descentralização e autonomia. Como nos mostra Déjours, é a partir da necessidade de racionalização que o receituário empresarial e dos governos neoliberais, monitorados por consultorias especializadas, aconselham: enxugar os quadros, tirar o excesso de gordura, arrumar a casa, passar o aspirador, fazer uma faxina, desoxidar, tirar o tártaro, combater a cirrose ou a ancilose".³³

Qual é o futuro da sociedade salarial ou do trabalho assalariado dentro desse quadro exposto? Esta, também, não é uma pergunta de resposta fácil. Os indicadores do presente, todavia, são inequívocos. O desemprego é o problema social e político fundamental neste final de século. Para Robert Castel³⁴ o cenário visível é bastante preocupante. As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto – isto é – ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos:

- Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego.

- Instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc.

- Aumento crescente dos sobrantes. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção. Essa realidade se apresenta com estatísticas alarmantes: um bilhão e duzentos mil desempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10% a 22% na

Europa. Essa situação é amenizada pela existência de uma sociedade civil forte e de uma tradição histórica que garante, mediante o fundo social, a não-proliferação da indigência.

Estatísticas tão alarmantes se explicitam nos países periféricos da América Latina, África e Ásia. São Paulo, um centro do capital internacional, tem uma taxa de desemprego de 19%. Somente em São Paulo, há 1.700.000 trabalhadores desempregados. As taxas de desemprego da Argentina chegam a 18%. A diferença, nos países periféricos, é que não há nem tradição histórica, nem sociedade civil fortemente organizada e nem fundo público para evitar a miséria e a indigência. Mais grave que isso é que se desmontou, mediante a privatização, a capacidade real de fazer política econômica e social. A cultura de sonegação, o privilégio a empresas, e sobretudo a bancos, de não recolherem impostos favorecidos por uma legislação injusta e, mais a renúncia fiscal, impedem a criação de um fundo social capaz de garantir direitos elementares. Nesse quadro, as políticas que buscam fazer face ao desemprego são no mínimo contraditórias, quando não paliativas.

Boaventura Santos³⁵ avalia os efeitos das políticas neoliberais como instauradoras do "fascismo social" que se explicita por seis formas fundamentais: o fascismo do apartheid social, do Estado paralelo, fascismo paraestatal, o fascismo contratual, o fascismo da insegurança e, finalmente, o fascismo financeiro.

Todas essas formas de fascismo representam quebra do contrato social que se fundava, em relação ao trabalhador, no emprego, e a um conjunto de garantias e direitos. O neoliberalismo rompe e sepulta essas garantias e direitos. "O projeto neoliberal de transformar o contrato de trabalho num contrato de direito civil como qualquer outro configura uma situação de fascismo contratual. Essa forma de fascismo ocorre hoje freqüentemente na situação de privatização dos serviços públicos, da saúde, segurança social, da eletricidade etc.". ³⁶

A fragilização do trabalhador é reforçada pelo fascismo da insegurança. Este, como nos mostra Boaventura Santos, se manifesta em "grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do trabalho que manifestam elevados níveis de ansiedade e insegurança quanto ao presente e ao futuro, de modo a fazer baixar o horizonte de expectativas e a criar a disponibilidade para suportar grandes encargos, de modo a obter reduções mínimas dos riscos e da insegurança".³⁷

O fascismo contratual e da insegurança configuram um quadro onde, para Boaventura Santos,³⁸ prosperam a venda de "ilusões de segurança" mediante planos privados de seguros saúde e fundos de pensão privados. Certamente, na mesma linha, podemos perceber ansiedade dos trabalhadores adultos e, dos jovens, mesmo de classe média, para se agarrarem em diferentes cursinhos que lhes prometem "empregabilidade".

A formação técnico-profissional como política de inserção e reinserção dos desempregados

Estamos vivendo um final de século paradoxal. A grande maioria dos governos dos países periféricos se ajustam à reengenharia e à reestruturação produtiva, flexibilizam, desregulam e apostam, uma vez mais, no mercado auto-regulado. Ora, como nos ensina o octogenário historiador inglês Eric Hobsbawm, ³⁹ o mercado exclui como o gás carbônico polui. Qual seria, então, o alcance das políticas de inserção e reinserção de desempregados numa economia cuja produtividade aumenta cada vez mais pelo incremento no processo produtivo de capital morto (ciência e tecnologia) e de novos métodos de racionalização e organização do trabalho? Qual o poder da escola, da educação básica (fundamental e média) e, especialmente, do ensino técnico-profissional, enquanto instrumentos efetivos nesse processo de inserção e reinserção face aos limites do desenvolvimento do tipo fordista, por sua destruição das bases materiais da vida, em face da crise estrutural do desemprego?⁴⁰

A magnitude da dificuldade de reverter o quadro do desemprego estrutural deste final de século

pode ser percebida no fato de que, no mês de maio de 1999, a poderosa "Comissão Européia"- uma espécie de alto comando da União Européia - tentou pela terceira vez e não conseguiu assinar um pacto para o emprego. Com a memória dos horrores de duas guerras mundiais neste século, a Europa busca compensar a crescente incapacidade de criar novos postos de trabalho mediante um fundo social capaz de minimizar as ameaças de degradação social. Esta, todavia, não é uma tarefa fácil nem mesmo para economias do capitalismo central. Para Robert Castel 41, os cenários à vista, em relação à crise do desemprego e à crise da sociedade salarial, são complexos e preocupantes. Aponta-nos, este autor, quatro cenários presentes de formas diversas nas diferentes formações sociais capitalistas.

O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, a ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado auto-regulado. Nesse cenário o número de trabalhadores sobrantes se amplia e suas vidas se precarizam ficando na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e da caridade social.

O segundo cenário, que não elide o primeiro, adotado pela maioria dos países, é de atacar pelos efeitos. Instauram-se políticas focalizadas de inserção social. As políticas de formação profissional, na perspectivas que vêm assumindo nos anos 90, parecem se enquadrar como parte desse segundo cenário.

O terceiro cenário é a auto-organização dos excluídos mediante uma organização alternativa do trabalho – uma nova cultura do trabalho. Esta realidade vem sendo cunhada com nomes diferentes e com sentidos diversos. Economia solidária é o mais geral. No Brasil, a UNITRABALHO (Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho) tem um comitê que busca efetivar um inventário sobre a economia solidária. Mas também encontramos os conceitos de economia popular, economia de sobrevivência e, mais amplamente, de mercado informal. Há, aqui, questões de várias ordens. A primeira é de diferenciação de perspectivas que engendram estes conceitos. A segunda é de se averiguar qual o alcance global destas alternativas e o que há de romantização ou efetivamente de novo em termos de relações econômicas e cultura do trabalho.

Por fim, um quarto cenário explicita as teses daqueles que já decretam que chegamos à sociedade do conhecimento, sociedade do entretenimento, do lúdico ou do fim do trabalho e a sociedade do tempo livre. De imediato esta tese se choca com a multidão de sobrantes, cujo tempo livre não significa nem entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado de precariedade – existência provisória sem prazo.

Como se situa a questão da escola básica e da formação técnico-profissional neste contexto na visão dos condutores das políticas do ajuste, desregulamentação, descentralização e "autonomia" e da Privatização? Que perspectivas de educação básica e de formação técnico-profissional se tecem historicamente no Brasil numa direção oposta?

No Brasil dos anos 90, tem se efetivado uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto, especialmente da formação técnico-profissional. A alteração dá-se tanto no plano organizativo, quanto no plano político-pedagógico. A profundidade e as conseqüências funestas dessa alteração somente podem ser entendidas quando as situarmos dentro do projeto societário que vem sendo construído, em nome da globalização, por forças econômicas e políticas que Francisco de Oliveira 42 denomina de "vanguardas do atraso".

As reformas que se processam no âmbito educativo e especificamente na formação técnico-profissional estão claramente predefinidas como estratégia particular do denominado ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. O bloco de poder que governa hoje o Brasil, antes mesmo de assumir o governo, como mostra Cunha, 43 tinha um projeto elaborado por especialistas para ser aplicado na sociedade. O caráter minimalista e desregulamentador da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394. de 20.12.96) 44 se coaduna tanto à estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do Estado mínimo" com a tríade do ajuste estrutural:

desregulamentação, descentralização e privatização. Ou seja, como observa Saviani, isso deixa "o caminho livre para a apresentação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado "Fundo de Valorização do Magistério", os Parâmetros Curriculares Nacionais", a lei de reforma do ensino profissional e técnico. (...).45

O resultado desse caráter minimalista é exemplarmente explicitado na nova conformação que assume o ensino técnico-profissional. Desde o momento que o atual governo assumiu, desencadeou-se uma grande bateria de proposições e propostas de regulamentação. O projeto de Lei nº 1603/96,46 contempla esse arsenal de proposições condizentes com o projeto do governo para o ensino técnico-profissional. Este Projeto de Lei esbarrou com a disputa dos educadores, especialmente os vinculados ao Sistema Federal do Ensino Técnico Industrial, que postulavam alterações na direção da concepção de um ensino técnico unitário, tecnológico ou politécnico e de caráter público. A aprovação da LDB minimalista aliviou o executivo desta pressão e, imediatamente, retirou o referido PL e o transformou, autocraticamente, em Decreto nº 2208 de 17.04.97,47 impondo a reforma que desde o início postulava.

O Decreto nº 2.208/9748 representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação. O dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular. Esta rede não-regular de formação técnico-profissional se estrutura em três níveis:

O nível básico para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao ensino fundamental, que tem o objetivo de "qualificar, requalificar ou reprofissionalizar". Este nível abre espaço de intensa atuação para o atual Sistema S e define um novo papel das Escolas Técnicas Federais, o que caracteriza aquilo que Cunha49 denominou de senaização das Escolas Técnicas Federais. Além disso, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular.

O nível técnico, com uma organização curricular independente destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Aqui situa-se a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Trata-se de "flexibilizar seus currículos" adaptando-os às "competências" demandadas pelo mercado. Trata-se de um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade. Módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Subjacente a essa mudança e em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público. Vale dizer, um mecanismo claro de privatização.

A política do governo do Estado de Minas Gerais (período de 1995-1998), apresentado como modelo de adaptação aos padrões da qualidade total sob os auspícios do financiamento e da orientação político-pedagógica do Banco Mundial, em relação ao ensino técnico-profissional, antecipa uma possível tendência da privatização. Com efeito, criou os CREPs (Centros de Educação Profissional), de modalidade diversa, de acordo com a especificidade econômica regional, construídos com o fundo público e entregues para a gestão da iniciativa privada.50 Essa medida, além de profundamente antidemocrática, por engendrar um pressuposto de uma educação e formação profissional restrita e localista, choca-se com o ideário da necessidade de formar um profissional polivalente e capaz de "integrar-se" ao mercado global e reestruturação produtiva.

Por fim, o nível tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades.

O deslocamento do sistema de ensino técnico industrial do âmbito do ensino regular e sua senaização permite ao governo, ao setor empresarial e grupos ou Departamentos Regionais do

Sistema S encamparem a tese de diminuição do custo Brasil e, portanto, a revogação do recolhimento do imposto compulsório. Frente a esta possível ameaça para o futuro, o Senai passou a adotar uma estratégia de gestão, baseada em Unidades de Negócios, vendendo serviços segundo as demandas dos setores privados e público. O que se apresentava como uma tendência no início dos anos 90, é hoje uma realidade no Senai e, em menor escala e intensidade, começa a contagiar também alguns Departamentos Regionais do Senac. Na conclusão, assinalaremos algumas implicações e conseqüências em termos sociais deste encaminhamento.

Mediante essas reformas, a educação regular e, especialmente, a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a "galinha dos ovos de ouro" que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70 é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, – e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora.

A educação e a formação para a "empregabilidade" seriam a chave mágica para superar a crise do desemprego estrutural e do desmonte da sociedade salarial?

No plano da mistificação, a idéia que se passa é de que o "fim do emprego" é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso, todos ganham. Esse senso comum é partilhado não só pela "literatura de aeroporto", mas por planos de governos neoliberais, ONGs e de instituições ligadas ao sistema educacional e à formação profissional. Nos planos governamentais, as noções de flexibilização e desregulamentação mascaram o jargão mais tosco dos receituários dos consultores de "recursos humanos", para fundamentar o deslocamento da responsabilidade social com o emprego e instaurar o que Boaventura Santos denominou de "fascismo contratual e fascismo da insegurança". Nos pareceres e diretrizes da educação e formação profissional, a dissimulação é ainda mais rebuscada. Os argumentos para uma perspectiva individualista de educação e de formação técnico-profissional estruturada a partir de um "banco ou carteira" de habilidades e competências se baseia tanto em argumentos de que vivemos numa sociedade em rápidas mudanças, quanto em argumentos fundados na ideologia do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular, a diferença e a diversidade mascaram a violência social da desigualdade.

O texto que segue sintetiza o senso comum que se tem instaurado em relação à noção de empregabilidade e evidencia o seu elevado grau de mistificação.

"A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (Grifos meus).⁵¹

As noções de empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade, que buscam positivar a situação de desmonte da sociedade salarial, quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Com efeito, para o contingente de pessoas – mais de um bilhão no mundo – que, como

nos lembra Forrester,⁵² tem como emprego ou ocupação, de todos os dias da semana, todas as semanas do mês e de todos os meses do ano, a procura de um emprego, essas noções não evidenciam uma realidade humanamente promissora.

"(...) 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. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado "de um emprego a outro", ele terá uma "garantia razoável", que dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual".⁵³

Essas noções, tão em voga hoje nas diretrizes governamentais de educação básica, média, superior e na formação profissional, talvez mais nos dificultem que ajudem a enfrentar o desafio de buscar alternativas de construção de uma sociedade democrática comprometida em assegurar os direitos de educação, saúde, habitação, transporte, lazer, cultura, emprego e seguridade social. Também não serão, certamente, noções mágicas que darão às instituições de formação profissional a base para suas políticas presentes e futuras.

Considerações Finais

O historiador Eric Hobsbawm,⁵⁴ no último parágrafo do livro Era dos Extremos nos diz que não sabemos para onde vamos, mas sabemos o que nos trouxe até aqui e que, se continuarmos os rumos do passado e do presente para o novo milênio, vamos fracassar. E o preço desse fracasso será a escuridão. O rumo a reforçar não é, pois, do ajuste subordinado à globalização e reestruturação produtiva que produzem uma sociedade da exclusão e de desintegração social. Também a direção a reforçar não é de uma reforma estrutural calcada no ideário neoliberal do Estado mínimo (em suas funções de atendimento aos direitos sociais) e, portanto, na estratégia da desregulamentação, descentralização e privatização. Como nos indica Tarso Genro, necessitamos de uma reforma de Estado oposta à que está em curso.

" Trata-se de compartilhar uma nova concepção de reforma do Estado, a partir de uma nova relação Estado-Sociedade que abra o Estado às organizações sociais (e à participação do cidadão isolado), particularmente aquelas que são auto-organizadas pelos excluídos de todas as matizes, admitindo a tensão política como método decisório e dissolvendo o autoritarismo do estado tradicional sob pressão da sociedade organizada." ⁵⁵

O projeto de sociedade brasileira a construir implica, como vêm apontando inúmeros estudos, uma opção de vinculação com o mundo, mas de forma soberana. Essa soberania somente é possível de ser construída, como aponta Genro, com a efetiva participação da sociedade. Não se trata de partir de um ponto zero. A história brasileira não se reduz à história dos grupos conservadores. Celso Furtado, num pequeno e denso livro de traço biográfico - O Capitalismo global (1999) - recupera os fundamentos de um projeto de desenvolvimento balizado nos objetivos estratégicos de preservação do patrimônio natural e o "pleno" desenvolvimento dos seres humanos concebidos como um fim, portadores de valores inalienáveis". ⁵⁶ As condições prévias de viabilidade desse projeto passam por um conjunto de decisões dentre as quais se destacam: uma nova postura em face da dívida externa, que é econômica, social, ética e politicamente impagável; uma ampla desconcentração e democratização da renda (uma das mais desiguais do mundo hoje); ampliação e proteção do mercado interno objetivando a criação de empregos; uma efetiva reforma agrária; impostos progressivos e estancamento da sonegação fiscal e dos mecanismos antidemocráticos de renúncia fiscal; taxaço das grandes fortunas; maciço investimento em educação, ciência e tecnologia, etc. Essas medidas apontam para a necessidade de ampliar de forma substantiva o fundo público e a criação de mecanismos de seu controle democrático.

A imensa dívida social, em termos de atendimento dos direitos elementares da população

brasileira dentro de uma esfera pública, pode ser elucidada comparativamente pela porcentagem do PIB que compõe o fundo público de alguns países. Entre os anos 80 e 95, a Inglaterra, berço do neoliberalismo, aumentou a proporção do fundo público de 34% para 36% do PIB, a França de 46% para 54%, a Itália de 42% para 54%, a Suécia, de 61% para 70%. Em sentido inverso, Brasil e Argentina, que seguem as cartilhas neoliberais do ajuste e a tese do Estado mínimo, tinham, aproximadamente, em 1980, uma proporção do PIB no fundo público de 35% e, que, em 1995 caiu para aproximadamente 28%.⁵⁷

Esses números são eloquentes para nos mostrar que a lógica do ajuste estrutural, particularmente ao capital especulativo, que efetiva uma sangria do fundo público e inviabiliza o atendimento dos direitos elementares dos cidadãos e, de outro lado, que a tese da diminuição do "custo Brasil" são decorrência de uma mentalidade e cultura histórica das elites do atraso. Ao contrário de nos levar competitivamente ao nível das nações que investem nas atividades cerebrais – produção de conhecimento básico e aplicado – e que se traduzem por um equilíbrio de uma maior igualdade social, passamos a servir de modelos de desintegração social e de aviltamento das condições de trabalho e de vida.⁵⁸ O sociólogo Ulrich Beck,⁵⁹ em seu livro Admirável mundo novo do trabalho, utiliza a expressão "brasilização do Ocidente" para referir-se à tendência de precarização do trabalho e condições de vida no mundo desenvolvido.

A educação escolar básica – ensino fundamental e médio – e superior tem uma função estratégica central dentro da construção do projeto alternativo de desenvolvimento acima aludido. Trata-se, primeiramente, de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Isso significa, como indica Antônio Nóvoa, que a função precípua da escola básica é de dar a base de conhecimentos, valores e "estimular as crianças a aprenderem a estudar e pensar e também a aprender a se comunicar e viver em conjunto (...) As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única".⁶⁰

Isso, de imediato, nos indica que a melhor preparação para a vida, para a cidadania ativa, para a democracia e para o direito ao trabalho moderno é uma educação básica não produtivista e pragmática. Isso significa que é uma postura duplamente equivocada atrelar a escola básica (fundamental e média) ao imediatismo do mercado de trabalho e à ideologia das competências para a famigerada "empregabilidade" ou "laborabilidade". Trata-se de noções ideológicas que não engendram densidade histórica. Primeiramente, porque, se é básica, refere-se a todas as dimensões da vida humana e não unidimensionalmente ao mercado. Em segundo lugar, porque a relação do conhecimento básico com o mundo da produção é mediatizada pelas relações sociais.

Em relação à formação técnico-profissional, os embates sobre a origem do Senac e do Senai, nos indicam que essas instituições se estruturaram dentro da perspectiva fordista de um projeto de construção da sociedade do trabalho-emprego, da sociedade salarial e, portanto, numa perspectiva societária integradora, ainda que nos marcos restritos do capitalismo. Esta formação, sem dúvida, está mais diretamente ligada ao mundo da produção e ao mercado de trabalho. Sua efetividade social integradora, todavia, está condicionada fundamentalmente a dois pré-requisitos. Primeiramente, à existência de uma escolaridade básica de qualidade, entendida aqui numa dimensão não mercadológica, mas social. A segunda condição fundamental para não mistificar o papel da formação profissional é, inequivocamente, a existência de uma política econômica centrada na geração de emprego e com mecanismos de distribuição justa da renda nacional.

O deslocamento que a formação técnico-profissional vem sofrendo dentro do projeto de ajuste da economia brasileira à nova (des)ordem mundial parece situar-se em dois pólos, ambos, a nosso ver, pouco democráticos. A de constituir-se numa filantropia ou de elitizar-se numa perspectiva de uma sociedade desintegrada, hipertrofiando as dimensões individualistas e particularistas. Assume, assim dominantemente, uma função de intervenção focalizada cujo resultado é de tratar as conseqüências.⁶¹ A política do PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional) com recursos do FAT, elucidada com clareza inequívoca o que acabamos de afirmar. O risco do PLANFOR é de reeditar o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) que, como nos mostra Barradas,⁶² de programa emergencial de preparação intensiva de mão-de-obra

que deveria durar 20 meses, acabou durando 20 anos.

As iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos podem ser para emitir passagens, fazer velas ou aquilo que uma revista de uma seita religiosa indica como solução para o desemprego – treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas – cursos que se centram em tecnologias de última geração ou a perspectivas mais amplas vinculadas aos interesses dos trabalhadores, como é o caso do projeto INTEGRAR. Mesmo neste último caso seus dirigentes sabem que, por si mesmos, esses cursos não têm a capacidade de criar emprego.

Vincular a política de formação profissional a um projeto de desenvolvimento centrado nas necessidades da população brasileira significa, ao contrário da perspectiva de transformar as instituições de formação profissional em unidades privadas de negócio, a necessidade de dilatar sua função pública. Com efeito, a breve análise que empreendemos nos evidencia que a tese de diminuição do Custo Brasil e a perspectiva de, em nome disto, acabar como o imposto compulsório e transformar o sistema de formação profissional em unidades de negócios é anacrônica e antidemocrática. Com isso se estaria reforçando a perspectiva de uma sociedade desintegradora e cada vez mais elitista. Isso porque o fim do compulsório significa, simplesmente, para instituições como o Senac e o Senai, o fim do sistema nacional e o isolamento de unidades fragmentadas. E pelo que conhecemos da realidade brasileira, 80% dos Departamentos Regionais encolheriam enormemente, deixando de atender milhares de jovens e adultos.

Outra consequência imediata é de que essas instituições passariam a cumprir o longo decálogo do "passar o aspirador", enxugar os quadros, tirar as gorduras, etc., demitindo milhares de trabalhadores. O exemplo da Fundação Getúlio Vargas e, em parte, do processo de "modernização" do Senai é claro neste sentido. A Fundação Getúlio Vargas (RJ), transformou-se na "era Collor" "numa unidade de negócio", de venda de serviços gerenciais, uma espécie de um cartório, fechando, mediante uma simples portaria, nove Institutos ligados à área social.

Esses casos colocam uma ulterior questão que ainda não é percebida de forma vigorosa na sociedade, mas que, em espaços mais democráticos, tem surgido. Trata-se de arguir-se a legitimidade de pequenos grupos – uma minoria – apropriar-se da marca, do acúmulo de conhecimentos e do patrimônio de 50 anos construído com fundo público pela nação brasileira e geri-los na venda de serviços – agora estritamente como negócio privado. Governos futuros que possam ir além da fraca democracia formal que temos hoje certamente não permitirão essa apropriação eticamente insustentável.

A direção da análise que empreendemos neste breve artigo nos indica que, se o nosso objetivo é dilatar as possibilidades de construção de um projeto de sociedade com democracia efetiva no plano econômico, social, cultural e educacional, e construir uma sociedade cujo ideário não seja a "exclusão sem culpa", o rumo que devem seguir a política e as instituições de formação técnico-profissional é de ampliar a sua função social e não de restringi-la. Nessa direção, o espaço do Sistema de formação profissional é o de institucionalmente empenhar-se na construção de uma proposta pedagógica capaz de adaptar-se à diversidade de situações de diferentes grupos de jovens e adultos que demandam essa formação específica. Isto implica, de outra parte, como insistimos acima, em ampliar o fundo público com controle democrático e não reduzi-lo.

Na tarefa de construirmos esta alternativa societária torna-se imperativa uma boa dose de utopia, pois sem esta não há educação e nem futuro humano. A utopia é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável. É para isso que serve a utopia. A utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a gene-rosidade humana.

Notas

1 RODRIGUES, J. O moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

- 2 SAVANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.
- 3 CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R, WANDERLEY, L.W, WANDERLEY, M.: A desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997.
- 4 Como a noção de empregabilidade engendra a memória do emprego e, como mostra Castel (1977) op. cit., o mesmo denota mais que uma tarefa, mas um conjunto de direitos que permite aos assalariados, mesmo em circunstâncias precárias e desiguais, programarem seu futuro, os mentores das políticas oficiais de formação profissional, em nível de Ministério do Trabalho e das políticas de educação regular do MEC, para esvaziarem a crítica àquela noção, a metamorfosearam com as noções de trabalhabilidade ou laborabilidade.
- 5 O debate sobre o processo de globalização é amplo e polêmico. Alguns autores, como por exemplo CHESNAIS, F. Mundialização do capital. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, utilizam o conceito de "mundialização do capital". O leitor interessado em aprofundar o debate sobre globalização ver: HIRTS, Paul. Globalização: mito ou realidade? In: FIORI, José Luiz (org.) et ali. Globalização: o fato e o mito Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 101-145; CARDOSO, M. L. A ideologia da globalização e descaminhos da ciência social. Rio de Janeiro, [s.n.] 1997. mimeo; IANNI, O. Teorias da globalização. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996; FURTADO, C. O Capitalismo global. São Paulo: Paz e Terra., 1999; DOS SANTOS, T. Economia mundial. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993; DREIFUSS, R. A. A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização - novos desafios. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996; MARTIN, H. P., SCHUMANN, H. A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar. São Paulo: Ed. Globo, 1996.
- 6 MARX, K, ENGELS, F. O Manifesto Comunista. Apud. LASKI, H.J. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 7 FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo: UNESP, 1996.
- 8 CARDOSO, M. L. A ideologia da globalização e descaminhos da ciência social. Rio de Janeiro, [s. n.] 1997. mimeo.
- 9 HOBBSBAWM, Eric. A era dos extremos: o curto século XX (1914-1989). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- 10 ARRIGHI, G. O longo século XX. São Paulo: UNESP, 1966.
- 11 Id. A ilusão do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 207-250
- 12 MÉSZÁROS, I .B. Beyond capital: towards a theory of transition.[s.l.] Merlin Press, 1996. 994p.
- 13 SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. , SANTOS, Boaventura de Souza; CHESNAIS, F. et ali . A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto-CORECON-RJ, 1999. p. 31- 75 .
- 14 SINGER, D. Para além da alienação. Journal The Nation, Nova York, 10.06.1996.
- 15 SANTOS, Boaventura de Souza. op. cit., p. 55.
- 16 OLIVEIRA, Francisco de. Os direitos do antivalor. Petrópolis:: Vozes, 1998. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público.
- 17 DEBRAY, R., ZIEGLER, J. Trata-se de não entregar os pontos. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- 18 MARTIN, H. P., SCHUMANN, H. A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao

bem-estar. São Paulo: Globo, 1996.

19 CASTEL, R. op. cit.

20 SANTOS, Boaventura de Souza. op. cit.

21 HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995. p. 391-562.

22 KEYNES, J.M. The general theory of employment , interest end money. New York: McMillan, 1970.

23 POLANYI, K. The great transformation. Boston , [s.n.] 1957.

24 MÉSZÁROS, I. B. op. cit.

25 ONU (Organização das Nações Unidas), OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura); BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento); BM (Banco Mundial); FMI (Fundo Monetário Internacional); OIT (Organização Internacional do Trabalho).

26 HOBBSAWM, Eric. op. cit.

27 CASTEL, R. op. cit.

28 HOBBSAWM, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, R. Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra. 1992. p. 93-106

29 GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

30 FRANKEL, V. (1944) Apud BEJZMAN, I. Degradação. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 06 ago., 1997. Caderno Informe p. 3.

31 A liberdade anárquica do capital especialmente na sua forma hegemônica - capital financeiro - longe de apresentar uma situação de saúde da sociedade capitalista, é sintoma de grave doença e crise. Como nos indica Oliveira op. cit., uma literatura ousada mostra que a perda do controle do capital financeiro especulativo está pondo em risco um dos fundamentos basilares da sociedade capitalista, a propriedade privada. O especulador causa enormes estragos a inúmeras empresas e pessoas, porém dificilmente é, dentro do direito positivo atual, passível de ser levado a juízo por danos e perdas.

32 MARTIN, H. P. , SCHUMANN, H. op. cit.

33 DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

34 CASTEL, R. op. cit.

35 SANTOS, Boaventura de Souza. op. cit.

36 Id. ibid., p. 33.

37 Id. ibid., p. 54-55.

38 Id. ibid.

39 HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 255-270.

40 Para uma discussão mais detalhada desta questão ver FRIGOTTO, G. (Org.) et alii Educação

e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

41 CASTEL, R. op. cit.

42 OLIVEIRA, Francisco de. As mudanças na esfera econômica , hegemonia política e as alternativas democráticas do Brasil nos anos 90. [s.l: s.ed.] Manaus, 01. 10. 1997 (conferência)

43 CUNHA, L. A. Educação Brasileira: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

44 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional .Diário Oficial [da]República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I.

45 SAVIANI, D. op. cit.

46 BRASIL. Leis, Decretos. Projeto de Lei n. 1.603, de 18 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 03 de abril de 1996. p. 8534. Seção 1. Apresentado pelo Poder Executivo.

47 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74 , p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1.

48 Id. ibid.

49 CUNHA , L. A . Conferência proferida como pré-requisito do concurso de professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFERJ, 1997.

50 Informações colhidas do prof. João Batista Viana, em texto mimeografado que por ele me foi enviado para inteirar-me das tendências que vem assumindo a formação técnico-profissional no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 07.11.1997.

51 MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. Revista Ícaro Brasil, n. 171, 1998. p.53-57.

52 FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo: UNESP, 1996.

53 Id. ibid., p. 118.

54 HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos. op. cit.

55 GENRO, T. Vinte e uma teses para a criação de uma política democrática e socialista. Folha de São Paulo, São Paulo, 09, jun., 1996.

56 FURTADO, C. O Capitalismo global. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

57 Dados da OCDE fornecidos pelo Professor Atilio Boron -UBA-AR, em 29.10.1997, em conferência proferida na UFF-RJ.

58 Para se ter uma idéia da distância que nos encontramos em relação ao mundo desenvolvido, no âmbito do investimento na educação básica, os dados que indicamos a seguir são eloqüentes. Tomando-se dados oficiais do governo e o sentido não claramente manifesto do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, percebe-se a fragilidade do investimento educacional em nosso país. O patamar para referência é de 314 reais aluno/ano. O relatório "Futuro em Risco", patrocinado pela Inter-American Dialogue e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, que trata da crise da educação na América Latina e as conseqüências na estagnação econômica, mostra-nos que o grau médio de gasto aluno/ano para o ensino fundamental e médio, nos países desenvolvidos, é de 4.170 dólares. Um dado bastante

insólito, mas elucidativo, colhido num debate realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi-me apresentado por um vereador da cidade de Natal. Nessa capital, o custo médio aluno/ano na escola pública era de 444 reais e o custo para manter um preso na cadeia pública era de 444 reais/mês.

59 BECK, U. Entrevista. Folha de São Paulo, São Paulo, 23, maio, 1999. Caderno Mais.

60 NÓVOA, A. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 13, jun., 1999. Caderno Empregos e Educação para o Trabalho.

61 Para uma avaliação do PLANFOR ver: UNITRABALHO - Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. Cadernos UNITRABALHO, 2. São Paulo, 1999.

62 BARRADAS, A. da Silva. A Fábrica Pipmo. Rio de Janeiro: FGV, 1986. (Dissertação de Mestrado).

| [Voltar](#) |

Em Busca de uma Didática para o Saber Técnico

Jarbas Novelino Barato*

* Jarbas Novelino Barato. Em busca de uma didática para o saber técnico. O artigo examina a insuficiência explicativa da fórmula teoria/prática no campo do aprender a trabalhar. Situações vivenciadas no SENAC e a crítica antropológica ao etnocentrismo dos intelectuais ilustram essa idéia. Superar as limitações de uma epistemologia binária exige uma revisão dos modos de classificar saberes para fins educacionais. Nessa direção, a taxonomia de Merrill é reinterpretada com alguma liberdade. A proposta central do artigo é a de que a técnica é uma forma particular de saber, exigindo, por essa razão, tratamento didático específico. Deixar de reconhecer tal especificidade, nos termos da argumentação apresentada, é uma forma sutil de continuar a justificar a separação entre concepção e execução do trabalho.

Início este artigo com uma citação que preferi não traduzir. É difícil conservar em português o impacto que Scribner² causa ao dizer que o trabalho de engarrafar leite numa usina de laticínios, assim como o trabalho de programar computadores, envolve formas complexas de pensamento prático e criativo. Modos tradicionais de ver a técnica certamente reconhecem dimensões importantes de conhecimento na programação de computadores; mas, não creio que vejam a atividade de engarrafar leite como uma dimensão respeitável de saber. E essa atitude, penso eu, é emblemática, pois mostra a questão central das didáticas tradicionais quando confrontadas com o conteúdo técnico das atividades humanas. Possivelmente, ao contrário de Scribner, a maioria dos pesquisadores não vê qualquer mérito epistemológico no ato de engarrafar leite (ou de cortar legumes, realizar uma mise-en-place, fazer um réchaud, enrolar cabelos, etc.). No geral, técnicas são vistas como práticas que precisam estar fundadas em teorias consistentes. Nessa direção, o alvo das didáticas tradicionais são as teorias, não as práticas, uma vez que as últimas são explicadas pelas primeiras. Mais que isso, para os didatas tradicionais apenas as primeiras merecem o status de conhecimento.

Pretendo aqui criticar as abordagens tradicionais das técnicas nos meios educacionais e propor possíveis saídas para uma didática que considere atividades de trabalho como saber. Pretendo mostrar que o uso das categorias prática & teoria (aliás, teoria & prática, como é o modo de falar predominante) cria obstáculos para uma educação profissional fundada no trabalho. Além disso, quero sugerir que possíveis articulações entre teoria e prática não são uma solução, pois continuam a utilizar uma epistemologia que subordina artificialmente as práticas a supostas teorias que lhes dão sustentação.

Em parte, os equívocos da didática tradicional com relação à técnica enquanto saber devem-se à marginalização histórica do ensino profissional. A educação profissional começou a integrar a estrutura de ensino do país apenas em 1942, ano em que foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Até então, a formação sistemática para o trabalho era constituída por empreendimentos organizados para atender demandas específicas de alguns setores do aparelho de estado ou ramos de negócios (Forças Armadas, Correios e Telégrafos, serviços gráficos, linhas férreas) ou para educar crianças órfãs, pobres e desvalidas. Porém, mesmo após a Lei Orgânica do Ensino Industrial e de outras medidas integradoras que lhe seguiram, completando os mecanismos de equivalência entre todos os tipos de ensino no final da década de cinquenta, a educação profissional continuou a ser estigmatizada como uma formação de segunda classe.³

Quando ingressei no Senac/SP, em 1973, o recrutamento de alunos para os cursos de garçom e cozinheiro, por exemplo, era feito entre os recém-saídos de educandários da FEBEM e jovens das periferias urbanas com dificuldade para se integrarem ao mercado de trabalho e/ou continuarem

matriculados no curso ginásial. Predominava ainda a idéia de que o educar para o trabalho é uma saída disciplinadora para jovens beirando a marginalidade. Teóricos da educação e didatas não se ocupavam da alternativa educacional marcada pela aprendizagem de práticas do trabalho. Ou, quando tentavam explicá-la, desqualificavam o aprender fazendo.⁴

Não interessa aqui analisar a relação da educação geral com a educação profissional, sugerindo que, em parte, a desqualificação da última seja resultado do entendimento de que apenas a primeira merece ser chamada de educação. Não interessa, também, examinar muito a fundo críticas equivocadas que vêm no ensino da técnica uma rendição das instituições escolares a uma divisão desumanizante do trabalho. Interessa mais examinar a insuficiência da didática utilizada por organizações de capacitação profissional. Cabe reparar que uma didática para o saber técnico deve ser construída por entidades de educação profissional. Nesse sentido, o Senac é um bom terreno para a crítica dos equívocos da bipolaridade teoria/prática e a geração de modelos superadores dos enfoques que não levam em conta os saberes do fazer.

HISTÓRIAS DE TEORIA E PRÁTICA NO SENAC PAULISTA

Em 1985, quando coordenava um projeto de capacitação de docentes no Senac/SP, registrei um entendimento interessante do que é prática e teoria no plano didático. A apresentação de mostras de aula era a atividade central dos trabalhos. A partir das mostras, o grupo discutia e aprofundava as questões didáticas que os docentes costumam vivenciar no dia-a-dia. Uma das mostras abordou o tema tipos de cabelo. O conteúdo foi desenvolvido de modo dinâmico com apoio de material escrito, quadros classificatórios, ilustrações e desenhos. Três ou quatro classificações, muito utilizadas por profissionais da área, ficaram bem evidenciadas. Na discussão sobre a aula-demonstração, perguntei às docentes por que elas não introduziram exercícios de manipulação dos cabelos dos participantes para aplicar as categorias classificatórias apresentadas (éramos cerca de trinta pessoas, constituindo uma boa mostra de todos os tipos de cabelos reconhecidos por cabeleireiros). A resposta foi surpreendente. As docentes disseram que a ausência de manipulação tinha ocorrido porque elas haviam planejado uma aula teórica. Qualquer manipulação capilar, segundo as professoras, seria objeto de aulas práticas.

Parece evidente que aprendizagem de categorias de classificação supõe aplicação de conceitos a casos concretos. No conteúdo tipos de cabelo, há características que dependem de pistas tácteis e visuais. Descritores verbais são insuficientes para que o aprendiz distinga, por exemplo, cabelo fino de cabelo grosso. A resposta das docentes confirmou uma tendência hegemônica na fala dos professores. No discurso escolar, conteúdos teóricos são vistos como um saber necessariamente expresso pela linguagem.⁵ Explorações visuais e tácteis parecem, no entendimento de muitos mestres, atividade prática.

Este primeiro caso ilustra com muita clareza a inadequação do par teoria/prática como instância explicativa dos conteúdos de ensino. Alguém poderia alegar que as professoras do caso aqui descrito tinham uma visão ingênua do que é teoria. O reparo não é inteiramente justo. Os livros de didática, de um modo geral, utilizam o par teoria/prática no mesmo sentido. Não acho que definições mais precisas das duas categorias resolveriam a questão, pois o famoso par padece de insuficiência explicativa e não dá conta dos diferentes conteúdos da educação escolar.

É conveniente relatar mais alguns casos observados em minhas experiências no Senac. No final da década de setenta, acompanhei uma aula-piloto sobre serviços de banquete. A atividade integrava uma avaliação que o Senac/SP estava realizando sobre um projeto de modulação de formação profissional.⁶ A aula, desenvolvida num restaurante-escola devidamente equipado, acabou sendo uma exposição sobre administração e vendas de banquetes. Não houve nenhuma demonstração de mise-en-place, etiqueta ou outros detalhes de serviço. Questionado sobre as mudanças do tema da aula, o instrutor encarregado informou que era necessário apresentar a teoria antes de entrar na prática de serviços de banquete.

Cabe notar que administração e vendas não são conteúdos que explicam serviços. São trabalhos que, cronologicamente, precedem serviços, mas não fornecem qualquer pista sobre como colocar pratos, copos, talheres sobre as mesas. Administração e vendas são conteúdos que não exigem

manipulações de materiais e equipamentos. Podem ser apresentados integralmente por meio de linguagem oral e escrita (podem ser apresentadas por meio de um "discurso educado"). São relações negociais processadas por meio de discurso. Certamente não são teoria. São uma prática social. Do ponto de vista de especialistas, são conteúdos que precedem serviços. Cabe reparar, porém, que não explicam como servir um banquete.

Este segundo caso retrata uma situação muito comum em educação profissional: conteúdos técnicos que podem ser representados por meio do discurso acabam sendo assumidos como teoria. Cria-se, nesse caso, uma lógica cuja base é apenas a precedência cronológica de uma atividade na organização do trabalho. Além disso, práticas sociais de caráter discursivo são vistas como conteúdo teórico.

Apresento um último caso desde minha experiência em trabalhos com docentes de educação profissional. É comum, entre professores na área de ensino de enfermagem, a reclamação de que os alunos não conseguem articular teoria e prática. Um exemplo clássico nessa direção é a afirmação de que os alunos do curso de auxiliar de enfermagem são incapazes de utilizar conhecimentos de microbiologia para fundamentar alguns detalhes da técnica lavar as mãos. Em conversas com docentes da área, confirmei minhas suspeitas de que uma articulação teoria/prática costuma ocorrer algum tempo depois da aprendizagem, quando as pessoas alcançam pleno domínio da técnica e dos fundamentos microbiológicos que explicam determinados detalhes de uma lavagem de mãos correta. As relações que os professores acham que os alunos deveriam ver com clareza, logo que a técnica é apresentada, são uma ocorrência rara como mostram os estudos de Gick e Holyoak.⁷

Convém reparar que além da improvável capacidade abstrativa dos alunos para operarem espontaneamente a passagem teoria/prática no caso microbiologia/lavar as mãos, há ainda algumas circunstâncias a serem consideradas: geralmente o hiato entre estudo de microbiologia e ensino da técnica lavar as mãos é significativo (cerca de três meses); as relações que os professores querem que os alunos descubram (sem instrução) não são evidentes; um domínio específico de conteúdos de microbiologia não é razão necessária para que os alunos entendam, se explicados, alguns princípios que justificam determinados passos da técnica; em boa parte as articulações apontadas pelos especialistas são compreensíveis desde uma lógica da disciplina entendível apenas por peritos.⁸

As histórias aqui mencionadas indicam diversos problemas provocados por uma moldura que classifica os conteúdos de ensino como ou práticos ou teóricos, valorizando os últimos e secundarizando os primeiros. Para marcar uma posição inicial, destaco aqui as seguintes questões decorrentes de casos que experienciei no Senac.

- No geral, instrutores com pouca ilustração pedagógica e experiência significativa no mercado de trabalho (características da maioria dos docentes senaqueanos), adotam o dicotômico modelo teoria/prática e, contrariando suas origens, querem mostrar-se teóricos.

- Teoria é equiparada a discurso educado, não importando o teor do conteúdo; assim, mesmo que não tenham qualquer valor explicativo, aulas discursivas são consideradas teóricas.

- Antes de qualquer "prática", os docentes acham ser necessário desenvolver a "teoria".

- Seqüências lógicas ou cronológicas de conteúdos são vistas como argumento capaz de estabele-cer uma articulação teoria/prática.

A lista poderia ser bastante mais extensa. Mas o que interessa aqui não é uma análise exaustiva dos casos relatados. Interessa, sobretudo, deixar caracterizado que o modelo teoria/prática é assumido sem qualquer crítica e utilizado sem preocupações de entender o que é uma e outra coisa.

Numa visita às ruínas de Theotiucan, a magnífica cidade de uma misteriosa civilização que ocupou o planalto central do México muito antes dos astecas, ouvi comentários indignados de amigos mexicanos sobre o modo pelo qual os europeus analisaram a produção artística da Mesoamérica. Intelectuais do velho continente, ao examinarem esculturas e pinturas de toltecas, méxicas, astecas e outros povos, afirmavam que a ausência de uma arte naturalista devia-se à incapacidade dos índios (primitivos) de reproduzir com fidelidade a natureza. Os europeus costumavam dizer que as civilizações indígenas estavam ainda numa fase civilizatória infantil. Jesus Del Olmo, um dos meus amigos mexicanos, jamais conseguiu entender como era possível rotular de infantil o magnífico "painel do jaguar" que ainda é possível observar numa das casas da nobreza de Theotiucan. Todo o episódio de minhas andanças com mexicanos pelas ruínas de uma cidade construída por primitivos faz lembrar a seguinte observação de Sarup:

... se afirmava que o adulto primitivo era equivalente à criança civilizada. Lévy-Bruhl chamou de pré-lógica a mentalidade primitiva: "as representações coletivas do europeu são exclusivamente intelectuais e distintas dos elementos emocionais, e nas pessoas primitivas essas crenças básicas se fundem com componentes emocionais". A cultura primitiva, portanto, implicava um pensamento primitivo, era mística e pré-lógica. A opinião predominante era que as diferenças observadas no pensamento eram interpretadas como reflexo de diferentes capacidades.⁹

Bruhl era um cientista. Até hoje, sua observação de que os primitivos viviam num estado pré-lógico é aceita como uma descrição objetiva. Mas, ao que tudo indica, ela é apenas uma manifestação etnocêntrica de alguém que estava medindo outros povos com uma régua europeia. O etnocentrismo denunciado por Sarup tem um tom parecido com as interpretações sobre a arte na Mesoamérica que deixavam meus amigos mexicanos indignados. Nesse último caso, os intelectuais do velho continente foram incapazes de ver os rígidos padrões (estéticos, religiosos e culturais) dos primitivos que resultavam em interdições ao naturalismo. Por outro lado, os críticos europeus não percebiam que, nas diversas fases da história do velho mundo, existiram padrões também bastante rígidos que determinavam as produções de arte.

Volto à obra de Sarup para caracterizar as conseqüências do modo de ver os "primitivos" em educação. Logo após o trecho atrás citado, o autor de *Marxismo e Educação* compara o discurso etnocêntrico com o modo pelo qual certos educadores vêem a aprendizagem dos membros das classes trabalhadoras:

... sob certos aspectos, as suposições de muitos educadores contemporâneos em relação às crianças da classe operária são muito semelhantes. Essa opinião se origina, em parte, da maneira pela qual "o problema" é conceptualizado: por que as crianças dos grupos mais pobres de nossa sociedade não têm o desempenho que deveriam ter? A principal suposição relaciona-se com o conhecimento escolar; as crianças da classe operária, como os "primitivos", não teriam os instrumentos conceptuais para compreender as formas de conhecimento que resultam historicamente no conhecimento escolar.¹⁰

A crítica ao modo pelo qual o etnocentrismo caracterizou o pensamento primitivo surgiu sobretudo a partir de estudos etnográficos que colocaram em dúvida a capacidade dos pesquisadores para descrever culturas alheias utilizando categorias estranhas ao modo de pensar do povo estudado. Uma obra clássica sobre a questão é *East Is a Big Bird* de Gladwin, frequentemente citada em discussões sobre pares como teoria/prática e abstrato/concreto.¹¹ Gladwin chamou a atenção dos pesquisadores para as técnicas de navegação dos povos da Micronésia. Essas técnicas eram utilizadas para viagens longas em mar aberto. Durante a maior parte do percurso, as únicas orientações de distância e direção eram os astros celestes. Nos barcos dos navegadores não existia qualquer instrumento de medida. Todas as avaliações sobre posição do barco, distância do destino etc. eram feitas exclusivamente a partir de observações do mar e dos astros.

Ao partir para um destino distante e não visível, os navegadores micronésios estabeleciam mentalmente um triângulo cujos pontos angulares eram formados pela ilha de origem, a ilha de destino e uma ilha situada lateralmente à rota de viagem. Em 1911, Safert¹² descreve a terceira ilha simplesmente como um porto de emergência, caso, por razões de segurança, fosse necessário navegar para um destino alternativo. Mas Hutchins¹³ observa que em muitos casos a

terceira ilha era uma "ilha fantasma", um ponto ideal de referência estabelecido de modo arbitrário para tornar possíveis cálculos de distância e direção com base num triângulo formado por três ilhas e tendo em vista o compasso sideral constituído por estrelas. Os estudos de Hutchins e a revisão de literatura por ele realizada mostram um elevado nível teórico nas técnicas de navegação dos "primitivos" marinheiros do Sul do Pacífico. Sarup chega a conclusão parecida quando observa:

Sua navegação depende de aspectos do mar e do céu, baseando-se num sistema de lógica tão complexo que os ocidentais não podem reproduzir sem o uso de instrumentos avançados. Assim, o que é aprendido como "prático" em Puluwat, seria considerado altamente "teórico", "abstrato", num de nossos colégios navais. 14

As evidências colhidas pelos antropólogos mostram que as técnicas de navegação dos marinheiros da Micronésia não são "meras habilidades". São um sofisticado sistema de representação mental – que inclui, quando necessário, elementos altamente abstratos como "ilhas fantasmas".

Uma das características das técnicas de navegação dos povos dos mares do sul é a ausência de qualquer instrumento de medida ou cálculo. Além disso, aqueles navegadores não contavam com mapas ou registros escritos. A ausência de artefactos que caracterizam nossa cultura literária provavelmente é um dos fatores que levou alguns antropólogos a rotular as técnicas de navegação micronésia como "conhecimento prático". Tal interpretação guarda um paralelo com os julgamentos que são feitos quanto aos conteúdos de ensino nas escolas. Nesse sentido, julgo oportuno citar a seguinte observação de Mjelde:

Tradicionalmente a escola transmitiu conhecimentos por meio de linguagem icônica e simbólica. Esse modo de transmissão do conhecimento representa a forma cultural das classes médias e é estranho para estudantes das classes trabalhadoras. A pesquisa de Bruner sobre educação, classe e aprendizagem mostra que os estudantes das classes trabalhadoras podem percorrer caminhos bastante complicados de raciocínio. Eles apenas fazem isso por meio de caminhos que são diferentes daqueles encontrados no sistema escolar. 15

Sem ser maldoso, creio que a insistência de muitos educadores na prioridade da teoria, quase sempre equiparada a um discurso educado, padece de um mal que poderíamos rotular de pedocracia. Pedocratas são todos aqueles que pensam que os "outros" precisam ser educados. No campo de estudos de comunicação, o termo foi cunhado para designar os críticos de televisão que acham que alguns programas só podem ser vistos depois que as prováveis platéias forem educadas por intelectuais esclarecidos. 16 No campo da educação, creio que o termo pode ser usado para qualificar todos os educadores que pensam que certo discurso educado deve ser aprendido pelos trabalhadores para que estes possam se libertar dos limites das "meras" habilidades.

Deixo de lado o tom provocativo do parágrafo anterior para encerrar esta pequena viagem sobre técnicas de navegação. A partir de uma reflexão sobre as análises etnográficas dos sistemas de navegação dos povos da Micronésia, penso que podemos deixar registradas, entre outras, as seguintes considerações:

1. Os termos "práticas" ou "conhecimento prático" parecem ser inadequados para designar saberes cujos níveis de representação, quando vistos sem desvios etnocêntricos, são muito mais "abstratos" que o esperado.
2. Saber fazer não é apenas uma receita que possa ser automaticamente aplicada. Saber fazer é um processo que engaja o sujeito em aventuras cognitivas bastante mais amplas que o desempenho observável.
3. Provavelmente os conhecimentos rotulados de "práticos" possuem uma dinâmica que não pode ser percebida quando os observadores decidem previamente que é necessária a existência de uma "teoria" para explicar a "prática".

4. O uso de uma expressão como "mera habilidade" é sintoma de julgamentos de valor que elegeram a teoria como senhora da prática.

5. É bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.¹⁷

Encerro as considerações sobre teoria e prática observando que esses termos são empregados no discurso pedagógico de um modo muito despreocupado. Nos livros didáticos, por exemplo, onde a fórmula teoria/prática ou habilidade/conhecimento aparece com grande frequência, não há qualquer cuidado em definir o que é uma e outra coisa. Assim, é muito provável que o emprego de tal terminologia não tenha qualquer relação com discussões informadas sobre o sentido de prática e teoria em contextos sóciopolíticos. Minha hipótese é a de que o par teoria/prática (ou conhecimento/habilidade) é um rótulo confortável para proclamar a subordinação do saber fazer a uma cultura literária. Além disso, o par que tanto critico induz as pessoas a pensarem que a "prática" não é conhecimento. Nessa direção, tenho recolhido entre meus alunos da universidade ou entre professores com os quais entro em contato um julgamento quase unânime de que habilidades e/ou práticas são frutos de um conhecimento ao qual se subordinam. Por todas essas razões, acho que é necessário produzir um quadro interpretativo capaz de situar de modo menos simplista o status epistemológico das práticas e/ou habilidades no âmbito da aprendizagem. Penso ser esclarecedora, nessa direção, a maneira pela qual Hutchins encerra seu artigo sobre os navegadores da Micronésia:

A falência em perceber a utilidade dos modelos mentais "primitivos" seriamente, priva-nos de importantes insights. Akerblom (1968) termina sua discussão sobre a navegação polinésia e micronésia com a seguinte passagem: "os polinésios e micronésios concluíam suas viagens não graças a seus métodos, mas apesar deles. Devemos admirá-los por sua coragem, espírito empreendedor e bom desempenho como marinheiros (p.156)". Eu espero que este capítulo tenha mostrado que idéias como a de Akerblom devem ser deixadas de lado. Na verdade, parece ser mais adequado dizer que nós, que estudamos a navegação do Pacífico, chegamos às nossas conclusões não graças aos nossos próprios sistemas culturais de crenças, mas apesar deles.¹⁸

UNICIDADE DO SABER E APRENDIZAGEM DE PROCESSOS

O contato freqüente com o ensino-aprendizagem de técnicas e as reflexões decorrentes dessa situação levaram-me a procurar sugestões metodológicas e quadros interpretativos que pudessem estar mais próximos de uma educação diretamente vinculada ao trabalho. Nessa direção, durante vários anos, estive envolvido com propostas didáticas voltadas para o ensino de processos. Em 1986, por exemplo, desenvolvi uma oficina de trabalho para os instrutores do centro de formação profissional da FEBEM paulista. A fase final da oficina era uma mostra de aulas conduzidas pelos instrutores da casa. Fiquei impressionado, na ocasião, com a aula de um velho operário que ensinava mecânica no centro. Ele escolheu como tema "reparo de motores" e utilizou como material didático um motor que apresentava determinados defeitos. Depois de nos dizer e mostrar onde estava o problema, o velho trabalhador fez uma demonstração silenciosa de como eliminar os defeitos. Foi quase impossível acompanhar a "aula" daquele instrutor tão experiente. Ele não conseguia oferecer pistas verbais (falar) enquanto demonstrava como consertar a máquina.

Embora soe absurdo, uma das conclusões a qual se poderia chegar, a partir do caso do velho operário, era a de que ele não tinha conhecimentos embora fosse capaz de reparar o motor. Tal conclusão guardaria alguma coerência com a crítica de que a prática sem teoria é adestradora. Acho, porém, que encontrei em Hutchins uma explicação melhor para o caso:

Assim como no caso de qualquer performance verdadeiramente especializada em qualquer cultura, os especialistas muitas vezes são incapazes de especificar o que é que estão fazendo enquanto praticam suas técnicas. Fazer a tarefa e explicar o que está fazendo requerem diferentes formas de pensar.¹⁹

A meu ver, a observação de Hutchins ajuda-nos a superar o absurdo subjacente no julgamento de

que o fazer pode ser reduzido a simples adestramento. Ao que tudo indica, as aprendizagens que demandam execução engajam os aprendizes em modos de pensar necessários para que se constitua um conhecimento que represente o fazer.

Falar e fazer, nos termos do exemplo até aqui examinado, requerem diferentes formas de pensar. Mas essa explicação parece não ser suficiente para revelar de modo mais compreensivo a constituição do conhecimento.

Chego aqui a um ponto crucial deste artigo. Para deixar claro que o fazer demanda um conhecimento específico, próprio, em vez de ser aplicação de um conhecimento que dele pode ser desvinculado, é preciso contar com uma explicação que acomode satisfatoriamente saber fazer, saber falar e todos os outros saberes próprios da espécie humana. Neste ponto, a minha solução será a de tentar uma explicação que envolve muitos riscos.

Entendo que uma explicação razoável do conhecimento humano precisa assentar-se no pressuposto de que a representação final de qualquer saber é marcada pela unicidade. Ou seja, as representações finais do conhecer são indistintas. Formas finais de saber fazer, saber falar, saber pensar, saber saber tem propriedades similares. Este, a meu ver, é o ponto de partida da taxonomia de conhecimentos proposta por Merrill.²⁰ Num primeiro momento, a preocupação desse autor foi a de estabelecer como se dá a construção de conceitos.

Para Merrill, uma realidade caótica é, inicialmente, organizada em referentes que "existem ou podem existir em ambientes reais ou imaginários".²¹ A seguir, os referentes são processados em operações diversas de acordo com certos fins ou intenções. Finalmente, o resultado da seleção de referentes e operações de processamento é representado enquanto uma categoria abstrata que podemos chamar de conceito.

A explicação inicial de Merrill não distingue tipos de conceitos. Se um organismo, em sua relação com um meio, depois de criar referentes e operar o processamento dos mesmos, criar uma representação, estaremos diante de um conceito. Nesse sentido, representações de como aplicar uma injeção, como classificar determinado microorganismo, e como identificar uma face são equivalentes. Assim, qualquer elaboração mental da experiência humana é abstrata, é conhecimento.

Minha leitura nada ortodoxa de Merrill resulta na formulação de um pressuposto de que o conhecimento é constituído por estruturas profundas, não verbais e, num certo sentido, inconscientes. Nessa direção, o saber final não é palavroso ou, mais do que isso, não é representado por um conjunto de proposições. Neste ponto, a continuidade da análise exigiria um tratamento de representação de saber que poderia chegar a formulações abstratas e áridas como as desenvolvidas no clássico *Explorations in Cognition*,²² de Norman e Rumelhart. Por essa razão, paro por aqui.

Volto uma vez mais ao caso do velho trabalhador. Ao que parece, todo perito elabora o próprio saber como representações cujo nível de abstração dispensa a intermediação do discurso. Por outro lado, aprendizes novíços costumam produzir um farto discurso – interno e externo – que funciona como instrução para fazeres que ainda não foram dominados. Assim, em vez de revelar falta de conhecimento, o trabalho que dispensa uma fala explicativa pode ser indicador de um saber que alcançou elevados níveis de abstração.

Antes de seguir em frente vou reiterar uma observação: as relações com o mundo, quaisquer que sejam elas, resultam na fase final de representação em conhecimentos que são indistintos. Nessa direção, não faz sentido diferenciar conhecimento teórico de conhecimento prático. O conhecimento humano, em sua fase final, é apenas conhecimento. É constituído por "abstrações".

Elaborei até aqui uma interpretação sofrível do trabalho clássico em que Merrill procura fundar uma taxonomia produtiva no campo da tecnologia educacional. Fiz, obviamente uma coisa arriscada. E não acho que o autor a que me refiro aceitaria inteiramente a minha interpretação.

A constatação da unicidade do saber não explica diferenças evidentes entre os conhecimentos

que utilizamos na vida cotidiana. Assim, é preciso saber como tratar as distinções. Merrill trabalha as distinções a partir de uma análise das operações utilizadas para mediar referentes e conceitos. Basicamente, os referentes podem ser operados de quatro modos distintos:

1. Um único referente é processado por meio de operações de identidade ou equivalência. Esse modo de conceituar recebe o nome de conhecimento factual. Ele é utilizado, por exemplo, nos casos em que aprendemos nomes de pessoas e coisas, localização de algo específico etc.
2. Diversos referentes são processados por meio de uma operação classificatória. Esse modo de conceituar recebe o nome de conhecimento de conceito (na minha opinião seria melhor utilizar o termo conhecimento categorial). Ele é utilizado sobretudo para criar categorias.
3. Dois ou mais fenômenos ou situações são processados por meio de operações que estabelecem nexos causais entre eles. Esse modo de conceituar recebe o nome de conhecimento de princípios.
4. Diversas situações são processadas como seqüências que alcançam determinado fim ou resultado. Esse modo de conceituar recebe o nome de conhecimento de processos.

No geral, as pessoas entendem que o conhecimento é representado exclusivamente pelas três primeiras categorias descritas anteriormente. Fatos, categorias e princípios podem ser trabalhados apenas no plano do discurso. Processos, por outro lado, exigem demonstração. Essa característica tem marcado, a meu ver, estes últimos como prática. Acho, porém, que no contexto deste artigo desaparece qualquer dúvida quanto ao status epistemológico de processos ou técnicas.

Por sua própria natureza, processos ou técnicas exigem demonstração e explicação em termos de ensino-aprendizagem. Mas como o discurso não é a mediação mais importante no caso, podem ocorrer situações como a do velho trabalhador a que me referi no início desta seção. É preciso reparar, por outro lado, que simples solicitação de uso do discurso não resolve a questão. Em trabalhos com docentes de diversas áreas, observei que na demonstração, muitas vezes, a fala tratava de assuntos que nada tinham a ver com a execução. Mesmo docentes capazes de falar enquanto demonstram não são, necessariamente, peritos que conseguem produzir um discurso que descreve seu conhecimento processual.

Não vou aqui esmiuçar prescrições de como ensinar processos. Em linhas bastante gerais, esse tipo de conhecimento pode ser ensinado numa seqüência que comporta: 1. apresentação sintética do processo; 2. análise de passos ou operações; 3. demonstração comentada; 4. praticagem dos aprendizes; 5. avaliação. A fase seguinte (análise de passos ou operações) pode conter certos conteúdos classificáveis como fatos, conceitos e princípios. Mas eles não devem predominar sobre o propósito geral que é o de "dominar uma seqüência de operações para se chegar a um determinado resultado ou produto", uma vez que a ênfase deve ser colocada numa operação de caráter processual.

Medidas integradoras entre fatos, conceitos, processos e princípios podem ser estabelecidas desde diversas possibilidades de organização didática. Nessa direção, parece-me bastante promissora a possibilidade de utilizar referências da teoria da atividade²³ como uma forma de integrar compreensivamente fatos, conceitos, princípios e processos.

Para encerrar esta seção convém reiterar algumas idéias. Vamos a elas:

1. Na sua fase final de elaboração, o conhecimento humano é indistinto. Tanto o conhecimento referido a categorias como o conhecimento referido a processos são, enquanto representações de saber, abstrações.
2. As representações da "prática" são tão abstratas quanto as representações das "teorias".
3. No processo de elaboração do saber, as intermediações entre sujeito e referentes podem ser bastante diferentes. São elas que determinam distintos modos de saber: fatos, conceitos,

processos e princípios.

4. Processos ou técnicas, modos de seqüenciar a ação para obter determinado resultado ou produto, demandam modos específicos de aprendizagem.
5. Em percursos de aprendizagens de técnicas ou processos, fatos, conceitos ou princípios não devem predominar.
6. Há, no plano didático, diversas alternativas para integrar os diferentes tipos de conhecimento.

CONCLUSÕES

Meu propósito com este artigo não foi o de produzir um texto que levasse a conclusões. Estou mais interessado em começos. Entendo que no campo de educação profissional há uso de uma didática que foi produzida para a educação geral. Boa parte da produção didática existente pode acomodar com certo sucesso o ensino de fatos, conceitos e princípios. Mas, quase nada existe sobre ensino de processos.

Há, por outro lado, uma tradição de ensino técnico que segue caminhos não escolares e valoriza a "prática". A meu ver, tal tradição vê a técnica enquanto saber. Esse é um enfoque que merece mais investimento do ponto de vista educacional.

Haveria muito o que dizer em termos das conseqüências de um trabalho que entenda o valor da técnica enquanto conhecimento. Vou encerrar este artigo com um exemplo. As tendências contemporâneas de reorganização da educação profissional estão valorizando sobremaneira os itens de educação geral (fatos, conceitos e princípios). Estão, de outro modo, deixando a técnica de lado ou opinando que ela não é tão importante dada a velocidade das mudanças que estamos assistindo na organização do trabalho e no avanço tecnológico. Temo que esse modo de pensar esconda uma tendência de esvaziar, cada vez mais, o trabalho de conteúdo. Acho que já é hora de discutir mais a questão. Um repertório sólido de conhecimentos técnicos, acompanhando uma educação geral consistente, talvez seja uma saída mais justa e inteligente.

NOTAS

1 A citação que abre este artigo é um comentário de Sylvia Scribner sobre o saber operário a partir de uma pesquisa que a autora realizou numa usina de laticínios. As idéias da autora sobre o tema podem ser vistas em SCRIBNER, S. Thinking in action: some characteristics of practical thought. In: STERNBERG, R., WAGNER, R. eds., Practical intelligence. Cambridge: Cambridge University, 1986.

2 Id. *ibid.*

3 FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1961. v. I. e 2.

4 Uma crítica à técnica como algo limitante e impeditivo de uma educação mais compreensiva é, por exemplo, a observação de que "Entre as camadas humildes (...) difundiu-se o aprender-fazendo: extramuros da escola, na luta pela sobrevivência, adquiriam-se rudimentos necessários para garantir a sobrevivência e para reproduzir os papéis que lhe eram reservados na sociedade. (...) Nesta situação, alargava-se o campo educacional, mas se empobrecia a instrução escolar". O trecho citado é um comentário de VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. M. História da vida privada no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

5 PADELLARO, N. La innovación tecnológica. Enlace Docente, México, D.F., n. 14, p. 3-6, 1990.

- 6 Refiro-me aqui ao projeto SENAC/OIT que incluiu uma ampla pesquisa sobre o conteúdo do trabalho e o ensino de hotelaria, conduzido por Antonin Finocchiaro de 1978 a 1983.
- 7 Transferência de aprendizagem não é um fenômeno comum. No geral, as pessoas precisam aprender a transferir. Um bom estudo nessa direção é GICK, HOLYOAK, J. J. Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, n. 15, p. 1-38, 1983.
- 8 BROUDY, H. S. Types of knowledge and purposes of education. In: ANDERSON, R. C., SAPIRO, R. J., MONTAGUE, W. E. *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.
- 9 SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 30-31.
- 10 Id. *ibid.* p. 31.
- 11 A obra de Gladwin, é uma referência necessária em todos os estudos que procuram superar o etnocentrismo nas ciências sociais. Ao preparar este artigo, revi as idéias presentes em *East is a big bird* em SARUP, *op. cit.* e em HUTCHINS. E. *Understanding micronesia navigation*. In: GENTNER, D. E., STEVENS, A. L. *Mental models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.
- 12 SAFERT Apud. HUTCHINS, E. *op. cit.*
- 13 HUTCHINS, E. *op. cit.*
- 14 SARUP, M. *op. cit.*, p. 34.
- 15 MJELDE, L. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, D. J., (Eds.), *Critical pedagogy and cultural power*. New York, NY: Bergin & Garvey, 1987. p. 217
- 16 MORLEY, D. Changing paradigms in audience studies. In: SEITER, E., KRUNTZNER, B.G., WARTH, E.M., (Eds.), *Remote control*. London: Routledge, 1989.
- 17 GORZ, A. Para una crítica de las fuerzas productivas. *El Cárabo*, Madrid, 13-14, 17-41, 1978.
- 18 HUTCHINS, *op. cit.* p. 224.
- 19 Id. *ibid.* p. 200.
- 20 MERRILL, D. M. *Instructional design theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1994.
- 21 Id. *ibid.* p. 70.
- 22 NORMAN, D. A., RUMELHART, D. E. *Explorations in cognition*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1975.
- 23 ENGESTROM, Y; MIETTINEN, R., PUNAMAKI, R. J. *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University, 1999.

A Educação por Vir *

Sergio Espinosa Proa *

* Sergio Espinosa Proa. A Educação por vir. Para o Autor, a educação está sempre por vir. Dizer como serão e como não deveriam ser as instituições educativas em que nossos filhos ou netos padecerão, embora possível, nada tem de relevante. A educação que procura adaptar as pessoas e lhes fornece ferramentas para defender-se na vida pode ser necessária, mas nem de longe há de ser a mais interessante. O educativo, seguramente, nunca aparece no projeto educativo, não marca presença nas aulas, nos laboratórios, nas bibliotecas. Um contexto só se mostra educativo quando sequer se propõe a sê-lo. A idéia de uma educação sempre por vir é, pois, a de que, ao chegar, ela já terá deixado de ser educativa.

Antes mesmo de prescrever, de esboçar um futuro, de dizer o que deve ser feito, antes mesmo de exortar, ou somente dar o alerta, o pensamento, na raiz de sua existência, de sua forma mais matinal, é em si mesmo uma ação - um ato perigoso.¹

A fuga do presente

Indagar pelo futuro da educação, pela educação "no século XXI", é uma dessas tarefas que, confessemos, quase nunca compensa o investimento. Poderíamos escrever— provavelmente alguém, neste exato momento, o esteja fazendo — uma história ou um compêndio das brilhantes profecias que vêm engrossando o já imenso arquivo composto pelas tolices e disparates travestidos de projeção científica.

Não há como fugir a uma constatação preliminar, por amarga que pareça: o futuro não existe — a não ser na imaginação de certos primatas que, se alguma coisa têm de diferente em relação ao resto da natureza, é precisamente o fato de não se conformarem em não tê-lo. Junto com tal evidência, porém, é preciso levarmos em conta uma outra coisa, ainda mais amarga, se é que é possível: no fundo, toda cultura é uma negação do presente em nome daquilo que — por enquanto, como diriam, fazendo coro, o sonhador e o "homem de ação" — não existe.

Suprimir, comprimir ou reprimir o imediato, guardá-lo para depois, pô-lo a trabalhar para que continue havendo tempo: é isso a cultura, é isso o espírito. Perder o que está ganhando, ganhar o que está perdido. Pois, se perguntamos pelo futuro, é também porque o presente se tornou inabitável, é porque não sabemos o que fazer com ele, porque o presente é excessivo, porque não podemos pensá-lo, porque a rigor, e como logo veremos, ele nem sequer "é".

Sem dúvida que é mais fácil (e menos comprometedor) adivinhar como serão as coisas do que dizer como são e como poderiam ser agora — e de que modo elas estão deixando de ser o que são.

Não sabemos, nem podemos, pensar o presente. Mas convém acrescentar logo que inúmeras estratégias nessa linha foram testadas para não ficarmos sem fazer alguma coisa de útil a respeito. Uma delas parte da idéia de que o presente só se explica pelo passado. Tudo o que é tem uma razão, ou melhor: uma causa. Os problemas se herdaram, as coisas são sempre resultado e efeito de coisas ou estados de coisa que as antecederam. Pensar o presente equivale a saber como ele veio a ser o que é (agora). O presente nada mais é do que o que resta do passado.

Uma outra estratégia, contrária, é a que parte do futuro: o presente se explica pelo ponto ao qual tende, pelo que (necessariamente) será, pelo horizonte para o qual aponta. São os fins que

ordenam, desde sua inexistência, o que (agora) há. O presente existe em virtude do Projeto, as coisas precisam submeter-se ao Plano, independentemente de que tal Plano seja divino ou seja humano.

Quer dizer: ou somos o que a história fez de nós (conosco), ou somos aquilo a que nos propusemos chegar a ser - é assim que se apresenta, em termos bem gerais, a alternativa. Mas, num ou noutro caso, aquilo que (agora) somos continua não sendo — propriamente — pensado. Do futuro há imagens (cenários, como preferem os entendidos), e do passado há restos, ruínas, folhas mortas, inércias. Como se costuma dizer, o passado pesa. Se pesa, entretanto, é porque as forças que o conduziram até o presente já não estão operando agora, ou não operam mais do mesmo modo e com a mesma intensidade. Aquela força passou. O presente é a única coisa que (efetivamente) há; mas... podemos sabê-lo? Podemos (efetivamente) fazer algo com ele? Podemos discernir as forças que o constituem — e o dissolvem, ao mesmo tempo?

O presente, o instante, é (o) impensável. Ou, para usar um tom menos dramático: a única coisa que se pode fazer é pensar a fuga do presente, a perda do tempo. Pensar é essa perda.

A autoridade do projeto

Não existe um presente, não

— um presente não existe

Stephane Mallarmé

Reunimo-nos neste presente, e neste espaço, para considerar algumas perguntas básicas: Como há de ser a educação? Como serão as instituições educacionais do futuro? Como poderão ter futuro os dispositivos educacionais? O poder ser, neste caso, confunde-se irremediavelmente com o dever ser: o presente se manifesta e deixa-se discernir por aquilo que não é, ele se mede com a régua do que teria que chegar a ser ou evitar de todas as maneiras ser.

Claro que são perguntas interessantes; verdadeiramente inquietante, porém, é perguntar, previamente a qualquer profecia e a qualquer prognóstico, antes mesmo de misturar o dever com o poder ser, de que modo imaginamos o poder sabê-lo? Como saberíamos, agora, o que será dentro de cinco, dez, cinqüenta, cem anos? Como podemos nos acreditar capazes de sabê-lo? É possível ver o que não é? Sabemos o que existe agora? Como nossas expectativas de futuro se entrelaçam com o que imaginamos tratar-se agora de um "fato"?

De imediato virá a resposta: sim, sabemos que a educação é assim ou assado, tem tais e quais problemas e tenta resolvê-los desta ou daquela forma, que enfrenta tal ou qual desafio, que não poderá seguir por determinados caminhos etc.. Estamos equipados com métodos modernos, dispomos de diagnósticos, contamos com muita gente pesquisando, promovemos congressos, temos experiência, é o que se diz. Podemos prever, por exemplo, que em dez anos a demanda por educação duplicará ou triplicará, que as necessidades de financiamento dispararão, exigindo novos esquemas, que se verificará uma reacomodação radical da matrícula em virtude da chamada globalização, que disciplinas desaparecerão ou serão substituídas por novas tecnologias, que a revolução da informática virtual varrerá as velhas estruturas etc. etc..

Não há dúvida de que é possível — e proveitoso — projetar tendências e esperar, pacientemente, que se cumpram ou se aprofundem determinadas transformações. Mas isso é possível justamente porque o futuro já está entre nós. Ao enorme peso do passado soma-se o peso do projeto, a densidade do futuro, as compulsões do plano, a discreta violência do prognóstico. O futuro também deixa marcas e cicatrizes no presente.

Como pode causar efeitos algo que, em princípio (tal como nos ensina o senso comum), não existe? Digamos que o futuro deixa marcas no presente exatamente da mesma forma que o sobrenatural superpõe-se ao natural e o determina. Os fantasmas não existem, mas são eles que

mandam de verdade: o espírito, sem ser uma "coisa", é a sujeição à lei. Precisamos, portanto, admitir que o futuro não existe da mesma maneira que existe o passado. Mas o presente, se alguma coisa se pode saber ou dizer a seu respeito, é que é a colisão, o encontro violento, fulgurante, incontrolável desses dois modos — simétricos? — de não-existir (mais). E ainda assim poderíamos continuar perguntando: Será isso a educação? Só isso? O que tem a ver conosco? Como se articula com o que vem?

Ninguém pode ter certeza de que a educação, tal como hoje julgamos conhecê-la, continuará sendo como é; porém, tampouco pode assegurar que não o será. "Um lance de dados nunca eliminará o acaso", dizia o poeta. Aqui, no entanto, não se trata apenas da contingência a que todo e qualquer propósito se acha exposto. Não é que os planos e os projetos sejam mais ou menos impotentes ante o acaso e a indeterminação do acontecer. Não, o problema é que são esses mesmos planos que geram turbulências imprevisíveis e suscitam efeitos jamais previstos.

A previsão altera o presente, modifica inclusive o que já foi. O que a educação é (agora) representa um efeito lógico — e ao mesmo tempo perverso — da comunhão entre o passado e o futuro: é o produto de uma vontade — histórica — de submeter as contingências à autoridade do projeto. É o resultado de uma antiquíssima vontade de lei — a vontade de transformar o tempo numa dimensão manipulável. É a vontade de futuro que vem do passado ao nosso encontro. Mas foi essa mesma vontade de lei, essa exigência de ajustar o tempo aos ritmos do projeto, de transformar o presente num servidor do futuro, de esquecer a fuga do instante — e o que nisso há de imprescritível, generoso e insensato — o que fez do presente um lugar inabitável. Um lugar de onde, temos que admitir, sequer é possível imaginar outro futuro.

O tempo do projeto

Ora adivinhando,

ora recordando,

no futuro, no passado,

sob uma falsa

aparência de presente.

Stephane Mallarmé

A partir do presente. Não pensar o presente, mas pensar a partir da sua impossibilidade. O grande problema, do que se pode entrever agora, é o seguinte: não é possível subjugar o tempo. O que podemos, isso sim, é confiar nele. Acreditar que é possível submeter o tempo — sua fuga infinita, seu irreversível (de)cair — ao projeto, ao tempo do projeto. Não é o tempo; nós é que somos os subjugados. Subjugados por um tempo que não é "nosso": tempo quantitativo, abstrato, separado, expropriado às coisas desta terra. Não o tempo de vida, mas o tempo devido, o presente que deve se fundir à sua própria concha para que o futuro continue a emitir suas ordens.

Mas é preciso parar, se é que isso é exequível, um (outro) instante. Dizer "temos tempo" é tão impossível (ou tão absurdo) quanto dizer "temos linguagem", "temos técnica", "temos vontade", "temos um corpo". O tempo não se tem — nem, como parece ser o caso, se detém. O tempo dá, ou não dá, lugar. Estar no tempo, ser tempo não é o mesmo que dispor dele. O mesmo se poderia dizer da linguagem, e da técnica: ser animais que falam, ser animais que criam e usam ferramentas não é a mesma coisa que ser donos da linguagem e da técnica. Ter um corpo não é dispor dele como se fosse um móvel ou um instrumento. Nem o tempo, nem os corpos, nem a técnica, nem a linguagem: nada disso é um objeto, jamais estará meramente à mão.

Vejamos agora o seguinte: nós nos consideramos donos e senhores do tempo, da linguagem, da técnica, do corpo; isso é, exatamente, o que é mais característico, o mais próprio da nossa religião — a religião dos tempos modernos, a religião do Homem, a religião da Vontade. Nós nos

acreditamos, em suma, herdeiros de um poder justo, onímodo e sem fissuras; nos imaginamos beneficiários de um infinito testamento. Os filhos (favoritos) do Senhor.

Evidentemente não o somos. Mas as evidências são algo muito relativo para as pulgas desta religião. É evidente, por exemplo, que se trata de uma religião: é, antes de mais nada, um sistema de crenças — e de aparências: uma ordem de visibilidade e de legibilidade — que confere razão e sentido à atividade dos homens. Porém, convém notarmos, uma religião que tem a peculiaridade de se ver como o contrário da religião. As disjuntivas multiplicam-se a partir desta curiosa inversão: Religião ou técnica? Mística ou política? Mitologia ou ciência? Superstição ou razão? Menoridade ou maioridade? Suspeitemos logo do valor ou da profundidade dessas oposições, e admitamos que poderíamos perfeitamente estar diante de um conjunto de conversões ou de transfusões. Em outras palavras: a religião é a técnica, a mística é a política, a mitologia é a ciência, a superstição é a razão, a menoridade é a maioridade.

O tempo da modernidade é o tempo do progresso, ou seja, o tempo em que os opostos viram o mesmo. Tempo de projeto, colonização do futuro, redução de tudo o que é externo a um sistema de objetos, enquadramento da natureza, conquista e administração da terra. Tempo homogêneo, contido e uniforme, tempo projetado, tempo segregado pelo projeto. A realidade do futuro dissolve a insensata proliferação do presente, dessa conjunção de tempos que é o presente.

O tempo do projeto não tem outro propósito que não o de tamponar esse abismo e manobrar no centro dessa vertigem.

Evidências secretas, naturalmente. De qualquer forma, há uma certa lógica nessa cegueira. Afinal, o cristianismo, o cristianismo "histórico", não é (apenas) uma religião, mas é, ou foi, principal e essencialmente, uma política. Isto é: uma religião, certamente, mas uma religião toda especial, a religião da técnica. Uma religião esquecida de tudo o que o homem não possa submeter ao seu projeto— edificada contra a irrupção do outro do projeto. Um sistema de crenças articulado pela vontade de subjugar tudo o que extrapole — ou fique sob —o projeto.

Que projeto, que futuro se está fabricando? De que estamos falando? Dito na mais elementar das articulações, trata-se de submeter a particularidade (selvagem) ao esquema universal da espécie (humana), a natureza —o corpo, a terra, o imediato — aos requerimentos do espírito. E o que é o espírito senão o sonho, a ilusão de alcançar uma trans-parência comunicativa sem resíduo que nos faça sentir (ou ao menos supor) senhores de tudo aquilo que nos sustenta e do qual emergimos — para retornar irremediavelmente?

É justamente aí, nessa fratura e nessa flexão, que a educação talvez pudesse começar - muito tímida, muito preliminarmente - a poder ser pensada.

A hora atual

Mudam os governos:

a prosódia sempre permanece intacta.

Stephane Mallarmé

Vimos que falar do futuro é uma ocupação bastante problemática. O futuro não existe; porém, seu modo espectral de não-existir permite que se estabeleçam coordenadas que conformam e deformam o presente. Por isso, a maneira de ser do presente consiste numa torção e numa distorção do peso combinado de futuro e passado.

O tempo do projeto, o porvir que se vê vir é o tempo prometéico da vontade. É um tempo pré-meditado, que reitera o passado e faz do futuro uma maquette, um simulacro, um modelo: um objeto pré-fabricado. A rigor, um não-tempo, que se impõe do exterior à multiplicidade de tempos concretos que dão o ritmo e suas variações à vida da terra — e também à do pensamento. Um tempo prévisível, obstinado, tempo da ciência e da técnica: "imperturbável, linear, superficial,

externo, extenso. Seu destino não poderia ser outro que não a morte permanente: tempo encadeado, tempo de condenação".²

A questão se torna, então, mais simples e mais complexa ao mesmo tempo. Já não se trata de definir ou calcular, simplesmente, as novas disciplinas e as novas formas de acesso e credenciamento aos novos saberes. Não se trata de prever o que tem de acontecer — e de preparar-se para isso. Essa previsão é iniludível porque, é preciso reconhecer, esse futuro já está configurando, e distorcendo, o nosso próprio presente. Trata-se, na verdade, de saber se no futuro — num outro futuro, inaugurado por uma emergência desse outro tempo emblematizado não por Prometeu, mas por seu imprevisível irmão Epimeteu — as capacidades, e as virtualidades, do homem poderão continuar na dependência de dispositivos educacionais construídos nos moldes da nossa religião — sempre a serviço do projeto, o presente sempre submetido às exigências do futuro — ou se elas encontrarão novos canais e espaços para se fazerem presentes, ou melhor, para abrir espaço ao presente — e mostrar seu jogo.

No mais, falar tão genericamente de educação é outro contra-senso, ou melhor, leva a outra classe de aporias. A educação não é somente aquilo que se passa nas cátedras, nos laboratórios, nas bibliotecas, nas salas de aula. A educação tem a ver não só com grades curriculares, planos de estudo, objetivos terminais, estudos de viabilidade e programações acadêmicas — verdade acaciana, mas raramente assumida nas dimensões e na abrangência de todas as suas conseqüências. Talvez o futuro da educação (se a expressão ainda faz algum sentido...) seja o desaparecimento da educação enquanto sistema único de administração, inoculação e legitimação de saberes. Talvez a educação por vir se constitua num tema relevante na medida em que nunca será, nunca estará, como tal, "de corpo presente".

Conviria, agora, delinear alguns esboços daquilo que poderia ser "o presente", a hora atual.³ Em sua especificidade, a época que se abre na modernidade "tardia", neste presente que nunca termina de mostrar (toda) a cara, é a da fungibilidade do ser; as coisas desaparecem sob suas funções, a realidade recua por debaixo da utilidade. A natureza, reduzida ao seu estatuto de fundo de provisão, foi convertida simplesmente em "recurso natural". Como contrapartida, esta disponibilidade generalizada sustenta-se - aprofundando-a e universalizando-a - numa fragmentação do saber, numa espécie de esoterização múltipla dos saberes (científicos).

A tal respeito, a interdisciplinaridade revelou-se ineficaz diante da descomunal proliferação das linguagens técnicas. Compreende-se, assim, que a fungibilidade seja a face radiosa de um projeto cuja face oculta, sempre nas sombras, é a perda de coordenabilidade global do sentido: a utilidade do que existe é um princípio que substitui — sem extingui-la — a necessidade existencial de uma regulação simbólica. É o fato de que tudo acaba se convertendo em meio que coloca em primeiro plano o problema do fim. Do fim último. Enquanto o Ocidente experimenta a fragmentação do saber e a especialização das linguagens técnicas, a exigência de uma concepção unitária do ser mostra-se cada vez mais peremptória.⁴

Por essa razão, já não se trata mais de escapar de um temporal, mas de naufragar corretamente na época.⁵ Uma época em que tudo é relativo — exceto a neutralização do valor. Em que tudo é negociável e intercambiável — exceto o controle do negociável e do intercambiável. Em que tudo é equivalente, indiferente — exceto a necessidade de uma equivalência universal. No nihilismo realizado, a resposta às questões mais pertinentes não será dada nem por juristas nem por filósofos, mas pelos acontecimentos.

O que é uma forma de reconhecermos o fim de Prometeu — do sonho prometico de submeter a natureza ao domínio técnico do homem e de utilizar tal domínio para assegurar o progresso da humanidade, e cuja consumação extrema foi a ilusão marxista de uma sociedade sem estado e sem guerras — e o iminente advento de uma época marcada pelo signo de Epimeteu: "Epimeteu é a figura que melhor define a consciência atual sobre os limites insuperáveis da política e que melhor pode levar a cabo em campo aberto a exploração, imposta pela falta de fundamentos apodícticos e de certezas absolutas".⁶ Por trás do sacrilégio absoluto que representa a hybris desses frágeis mortais por quem Prometeu permanece em (eterno) sacrifício, por entre as ruínas de um "cosmos político ptolomaico", surgem as facções de um universo que se entrega a um olhar

paciente e humilde capaz de devolver ao deus a arrebatada administração da justiça.⁷

Que porvir se reserva à educação nesse cosmos regido por Epimeteu, cuja temporalidade já não pertence ao projeto, mas sim à natureza: um tempo apaixonado, caótico, denso, interno, múltiplo, intenso?

Enganar o destino

Trabalhamos nas trevas

- fazemos o que podemos -
damos o que temos. Nossa dúvida é nossa paixão e nossa paixão,

nossa tarefa. O mais é

a loucura da arte.

Henry James,

A Outra volta do parafuso.

A idéia de naufrágio é constitutiva do Ocidente, admitindo-se que este tende a se autoconceber como desgalhamento do maternal "ventre asiático", regido "pelo improdutivo e pela sedução".⁸ O signo principal desta derivação é a catástrofe, a fusão, o esfumaçamento dos contornos: o naufrágio. Pois Ocidente e modernidade coincidem talvez menos com a conquista de um espaço físico do que com a colonização do tempo. A história configura-se como locus de toda hierofania, na qual as figuras-chave — os mitos fundadores, ou "meta-relatos", na expressão ligeiramente mais neutra de Lyotard — são a revolução e o progresso.

A colonização da dimensão temporal implica, no mínimo, uma dupla redução: o Mundo torna-se Imagem, no mesmo movimento através do qual o Homem torna-se Sujeito.⁹ A tese da secularização reconhece, aí, o cumprimento de uma operação praticada pela e na tradição cristã, que funda no "diálogo interior subjacente"¹⁰ a relação com a alteridade (social, natural). Se é verdade que a colonização do tempo se acha "bloqueada" na concepção grega (aristotélica) do cosmos, esta possibilidade ressurgiu, na concepção judaico-cristã, com a própria noção de irreversibilidade temporal. O tempo é o lugar de uma viagem sem volta — e tanto faz que prossiga até a plenitude (como na modernidade "emergente"), ou que se precipite na entropia, como na "hipermodernidade".¹¹

Resumindo: o que se expressa na imagem do naufrágio é a necessidade de sair do impasse gerado pela alternativa entre uma perspectiva fatalista e uma esperança epifânica de solução dos tempos (modernos). O "respiradouro" pode estar numa hermenêutica do excesso — que, sem dúvida, se poderia desdobrar numa hermenêutica do resíduo —, que concebesse o ser humano "não como sede da transparência, mas como resíduo que escapa às leis do projeto e propõe a questão radical da libertação".¹²

A questão que já não se pode mais ocultar é a seguinte: a modernidade é um projeto — entre outros —, ou designa a época que se define, justamente, pela tendência a se projetar para fora de si mesma, isto é, por subordinar o tempo às exigências e exclusões do próprio projetar? Certamente que o projeto é tema da razão, e por isso a modernidade foi considerada essencialmente como o projeto de desenvolvimento da autonomia da razão. Uma autonomia concebida, por sua vez, como dissolução do sagrado: desmitização, secularização, desencantamento do mundo. A autonomia da razão determina uma fratura e exige um programa global: combater — ou pôr ao seu serviço — aquilo que ela não é, abandonar a caverna, substituir a matéria/mãe pela paternidade (formal) da Lei.

Autonomia da razão é, na realidade, uma fórmula que enuncia um propósito exemplar, a saber: liberar o homem de sua incapacidade culpável.¹³ Dessacralização e desencantamento revelaram-

se, para a modernidade ilustrada, processos carregados de valores positivos: uma e outro remetem a modalidades carenciais da autoconsciência. São infantilismos, menoridade — injustificada —, maneiras de aferrar-se ao particular. Segundo esta lógica, ninguém tem direito de não ser moderno, ninguém tem direito de não progredir: permanecer na infância é, mais que um defeito, um atentado à essência do humano.

Entender a modernidade pelo que ela acredita querer significa assumi-la integralmente em seu caráter de projeto, que consiste em fundar uma comunidade na razão, não nas paixões ou no instinto; guiada pela liberdade — não pela dominação nem pela vassalagem — e pelo reconhecimento da "igual dignidade de todas as pessoas",¹⁴ não pela fixação ou consagração de hierarquias.

A nobreza — presumida — do projeto contrasta, inegavelmente, com sua mise-en-place. Pois fica claro que nem a razão é onipotente, nem sua universalização está livre de suscitar uma infinidade de reações e efeitos perversos. Mitos que simplesmente mudam de pele, deuses que retornam envoltos em formas impessoais, subjugação de tudo que a razão (ainda) não identifica, daquilo que não se pode assimilar. Mas, para alguns, não por culpa da razão e seu projeto. Em certo sentido, a aposta na razão termina empatada: uma das mais inquietantes — e indisfarçáveis — lições da dialética do Iluminismo é que a razão não liberta. Pelo menos não o faz se a razão lança âncoras no horizonte do entendimento, distinção que se deve à poderosa especulação dialética de Hegel e que a (primeira) Escola de Frankfurt desenvolverá com imaginosa perseverança.¹⁵

Em poucas palavras, e de acordo com tal diagnóstico, a modernidade não pode se estabilizar confiando exclusivamente no poder da chamada razão instrumental. Enquanto as modalidades não instrumentais¹⁶ da razão não corrigirem os excessos da técnica, a modernidade permanecerá inconclusa — e descumprida — Abandoná-la como projeto equívale, segundo os que se autoproclamam seus (fidelíssimos) herdeiros, a deixar a tecnocracia de mãos livres.¹

E assim o Homem nunca poderá chegar a ser dono de seu destino.¹⁸

Trata-se, contudo, na realidade, de um projeto cuja essência (ao menos desde Nietzsche) possui um nome próprio: Niilismo.

Aqui só podemos abordar superficial e tangencialmente o problema. Bastará remetermo-nos ao sistema especulativo que eleva a conceito os processos que tentamos compreender. Em Hegel, mais especificamente na famosa dialética do Senhor e do Escravo, incluída na Fenomenologia do Espírito, a morte é reconhecida e, por fim, absorvida pelo desejo de viver. Em outras palavras: a morte é posta a trabalhar pela autoconsciência, esta mesma um produto daquela negatividade atuante e progressiva. Um reconhecimento da potência da morte — cujo preço é sua conversão em material doméstico, que se desativa enquanto problema. Filosofia da morte, a de Hegel será também, cristãmente, filosofia da morte da morte.¹⁹

A auto-afirmação do homem, a vontade de auto-humanização, a liberdade humana passam assim, necessária e indefectivelmente, por uma exclusão da morte, porquanto ela remete a um fundo não só irrepresentável, impensável, como abissalmente inumano. A forma por excelência de rechaçar o Outro. Com isso, o niilismo, a dialética e o humanismo revelam seu (obscuro) pertencimento ao horizonte insuperável da técnica: "conjuntamente a mais exaustiva obra de apropriação da própria essência e a mais decidida definição da essência humana como obra".²⁰

A substituição do sagrado

Assim, portanto, é a luz o que nos impede de ver,

é o poder de dar sentido o que nos entrega

à ação despercebida daquilo que se dissimula

por trás do sentido e atua graças

a tal dissimulação.

Maurice Blanchot

Encontramo-nos nos estertores da idade da crítica — uma idade que, por diversos motivos, e em todos os sentidos, foi "crítica". Por isso talvez seja mais adequado falar de cumprimento, de consumação, ao invés de linha divisória, ou de divisor de águas entre o antigo e o moderno, ou entre o moderno e o pós-moderno; ao amadurecer, os tempos (se) abrandam. Não parece mais possível continuar acreditando em uma perversão de ideais: estamos assistindo à sua realização, espetacular e polimórfica. As promessas não esperam o dia de florescer: já estão todas consumadas quando se quebram suas cascas de incubadora.

Os predecessores recuam ante seus legítimos rebentos, sem querer reconhecê-los. Completado o trâmite das provas da existência de Deus, chegamos à existência (divina) da prova; dominando o espaço total da representação, a metafísica arregala os olhos ao compreender-se a si mesma em sua quintessência: empáfia, exacerbação, extrema-unção da técnica. Caber-lhe-ia destino diverso ao daquela seita de peregrinos que se tornou a Igreja Universal? O cristianismo também dá a sensação de retroceder, espantado ante a visão de seu mondongo — o qual, claro, é incapaz de reconhecer como legitimamente seu. Em suma: nem a metafísica é traída pela tecnocracia, nem o cristianismo o é pela anomia. Ambas são suas formas privilegiadas de alcançar terra.

Pensar o (próprio) tempo equivaleria a outra coisa que não declará-lo defunto, cumprido, encerrado, perfeito? O que ameaça o espírito não vem de fora, de seu outro — porque, ao contrário, a conversão de tudo o que é de fora em espírito é precisamente o que mina, de dentro, cada uma de suas trabalhosas conquistas. Com Hegel é preciso ver esta gesta heróica, essa façanha da liberdade (conforme a expressão de B. Croce) — mas, contra ele, é preciso continuar vendo-a como aquilo que também é: um gesto, um aceno, um exorcismo contra o tempo — a fuga do presente — a fim de que o espírito não se faça de rogado.

Ambição desmedida do conceito, ou consumação — e consumo — de sua promessa? De Hegel é preciso recolher, ainda, os atestados de óbito: em primeiro lugar, da arte, coração do mundo antigo, e da religião (cristã), limite interior do mundo moderno — por mais que o Reino postergue, dia após dia, sua instauração ecumênica a reboque da ratio, por mais que, por trás da consumação, seja difícil vislumbrar alguma ressurreição.

O Ocidente moderno seria esta (con)seqüência, esta queda, esta cadência, este ocaso que opera e se assanha no indisponível, no antes de qualquer diferença, matriz obscura e palpitante que aloja o tempo sem confundir-se com ele, levando-o primeiro à luz, ao campanário dos céus — ou seja, divinizando-o —, contrapondo-o em seguida ao humilde, ao tenebroso, ao terreno — isto é: ao vaporoso solo dos humanos.

Sagrado, digamos assim, é o termo que remete àquilo que não há, fundo sem contornos, dobra de onde tudo se desdobra, generosidade que se subtrai, caos que vira cosmos, ocultação que é a base para todas as aparições: pegada do unum ineffabile na multiplicidade das coisas, vestígio do que está sempre a fugir, escorrendo por entre os nossos dedos: a presença, o presente, o aroma do imediato, a sensibilidade pura, o deserto.

O futuro do projeto nada mais é do que a urbanização da intempérie: o sujeito é o limite rebelado — graças à revelação — contra todo e qualquer limite. O Espírito (absoluto) — o mesmo que preside o eficaz operar das ciências e das técnicas — não tem à sua frente nada que não remeta a si próprio. Abolição do sagrado que equivale à eliminação do hiatus que quebra a continuidade entre o céu e a terra — e, também, entre a vida e a morte. Eliminação que possibilita a homogeneização do campo de intervenções — isto é: que submete o todo à vontade de uma de suas partes. Neutralização do fora, parcelização do exterior: o sagrado respira nos poros do mundo — mas..., o que é o mundo senão uma superfície brunida, tostada pelo sol do Espírito (Santo)? A natureza, casca à disposição da cultura. O sagrado, útero ressequido do Deus que é Lei e é Consciência.

A edificação e a expansão do Ocidente torna-se viável neste processo de deslocamento ou substituição do sagrado pelo santo, do caos pela Lei, do turvo e inefável pela claridade da representação coletiva: do acaso pelo plano. Deslocado, nunca de fato vencido ou erradicado: assim o recalco retorna sob formas transgressivas, fantasmáticas, imediatamente pulsionais. O sonho de nos libertarmos do sagrado transforma-se finalmente em pesadelo.

Na época da ciência e da técnica, o resplendor do mistério impõe sua auréola (outra vez) ao mundo: toda magia já era técnica, toda redenção será obra da técnica. Até mesmo a transgressão é codificada — e impelida — pela técnica. A modernidade é a magia revelada enquanto potência técnica, e nesse sentido cumpre um programa inscrito na vontade monoteísta de reduzir o mundo a um estatuto de mera fungibilidade. A estratégia da alma²¹ oferece seus frutos mais suculentos, mais próprios, na maquinização absoluta do ente.

Metafísica, cristianismo, direito romano: numa palavra, técnica.

Ao cabo desta trajetória — pelo ocaso da terra do ocaso —, a imagem do Apocalipse, o Apocalipse da imagem. Obscenidade, narcose, simulacro - sucedâneos da burocracia e da ideologia. Uma regressão programada. Nada a salvo de ser visto, convertido em tema de conversação — reciclado para que a Megamáquina tecnopolítica siga vivendo da morte — em sacrifício — de suas engrenagens. Nem o cálculo das paixões, nem sua gestão pública conseguiu outra coisa que não rebaixá-las à mera animalidade. O demoníaco retorna, tentação de um mundo que trocou a (paixão pela) liberdade pela (ficção da) segurança e controle.

Perante esta realidade, perante tal "presente", haveria algo capaz de — ou uma maneira de — manter-se resguardado, indigerível, heterogêneo, inassimilável, que não fosse o residual, o caduco e o ruinoso? Seria também o caso do excessivo? Que "temível transformação" incuba-se em todo presente?

A educação que vem

Pouco a pouco fui vendo claramente qual é o defeito mais geral do nosso tipo de formação e de educação:

ninguém aprende, ninguém aspira, ninguém ensina

- a suportar a solidão.

Friedrich Nietzsche.

Por tudo o que foi dito, a educação, tal como a palavra, está sempre por vir. Para atingir os homens em suas entranhas, e não só em seus automatismos; para abrir-se àquilo que ela mesma nos proíbe, deve ser capaz, antes de tudo, de ser o próprio jogo das forças e o espaço das passagens. A educação sempre por vir é uma prática que não instrui nem adentra, que não prepara para a vida ou nos ajusta às suas exigências, mas que se sustenta sobre o círculo restrito que expande e que diz "não" ao que ela, enquanto tempo do projeto, desejaria instituir, excluir, predizer e enclausurar.

A educação que nunca faz ato de presença e que, por isso, permite que o presente flua, mostra-se alheia aos imperativos morais que tornam culpado quem lhe falte e absolve quem julga obedecê-la. Pois o que está por vir nunca pertence ao tempo em que as coisas devem colocar-se ao nosso alcance. Se a educação conserva ainda alguma dignidade há de ser pela força que faça para evitar que cada um de nós se apegue a todo custo ao Eu quero, ao Eu sei, ao Eu devo. A educação por vir não é um instrumento do Ego, esse verdugo dos corpos, esse vigilante insone, amo temeroso do poder — do gozo e da dor — dos corpos.

Fora, ou por baixo, do tempo do projeto, um tempo em fuga, o tempo dos corpos: "O corpo é o morrer da vida, sua linguagem. O corpo se vai, sempre se vai... Habitar esse ir-se, incorporá-lo, é

o prazer como resistência, jamais como abandono: é o gozo do que se pode. Ao mesmo tempo, o corpo é a marca da impossível fusão, a finitude, a contingência, a necessidade, a insatisfação constitutiva da linguagem feita de fomes. É essa palavra da morte que dá importância à vida, a festa e a alegria de viver como mortais nessa assembléia que falece no gozo de viver e que se sabe indo-se para vir".²²

Definitivamente, só podemos nos afirmar na indecisão. Afirmar-nos nas sendas desse perigoso beduíno que é o pensamento incorporado ou o corpo pensante, aquele que, como a arte, "nos apresenta enigmas mas, felizmente, nenhum herói".²³

Notas

1 Cf. FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. México: Siglo, 1986. p. 319.

2 Cf. PENSAR o tempo, pensar a tempo. Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, Barcelona, Esp., n. 10-11, 1992. p. 14.

3 Remeto, para o que se segue, ao primeiro capítulo de meu livro A Idéia do sagrado no fim da modernidade, a ser lançado pela Editorial l'lu, de Madri, Espanha.

4 Gianni VATTIMO assim formula essa situação: "Do ponto de vista da abertura do ser que pertence à humanidade da tardo-modernidade (...), a exigência de um princípio primeiro, que motiva e caracteriza a metafísica das épocas passadas, converte-se na exigência de uma 'noção' de ser que nos permita recompor um significado unitário da experiência na época da fragmentação, da especialização das linguagens científicas e das capacidades técnicas, do isolamento das esferas de interesses, da pluralidade dos papéis sociais de qualquer sujeito singular" (cf. Post-modernidad, tecnología, ontología, In: JARAUTA, F. (Ed.), Otra Mirada sobre la época. Cajamurcia, Murcia: Librería Yerba, 1994. p. 74. Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos. Ressalte-se aqui que o otimismo de VATTIMO em relação às "potencialidades emancipatórias" da tecnologia moderna — particularmente quando esta supera o paradigma mecânico e atinge o nível comunicativo ou informacional - é o que caracteriza sua postura acrítica, de todo modo conscientemente assumida, sobre a modernidade. A telemática, segundo a sua hipótese, produz um debilitamento do princípio de realidade, o qual impede o retorno — exorciza a tentação — de regimes autocráticos, totalitários, baseados naquilo que ele chama ontologias fortes. Para VATTIMO, a ontologia continua sendo indispensável ao pensamento do Ocidente, mesmo que seja para despedirmo-nos dignamente dela: "Continuamos precisando de uma ontologia, mesmo que somente para mostrar que a ontologia está fadada à dissolução", diz ele in loc. cit., p. 84.

5 Cf. CACCIARI, Massimo. El Huésped ingrato. In: JARAUTA, F. (Ed.), Otra Mirada..., op. cit., p. 104.

6 Cf. CURI, Umberto, Elogio de Epimeteo. In: JARAUTA, F. (Ed.), Otra Mirada..., op.cit., p. 134.

7 Esta é a conclusão do ensaio de CURI: será "epimetéico" o saber "que não abandone a tarefa de cultivar, no novo contexto copernicano, a basiliché techne da política, mas deixe que a dike pertença a Zeus". A busca de uma justiça gerida pelos homens só conduziu, para CURI, a uma guerra generalizada que sempre funcionou como essência do político no Ocidente.

8 Cf. MARRAMAIO, G. Política y secularización. In: JARAUTA, F. (Ed.), Otra Mirada... op. cit., p. 137.

9 Cf. HEIDEGGER, M. La Época de la imagen del mundo. In: Caminos de bosque, Madri: Alianza, 1996, p. 75-109. A modernidade é o tempo no qual o conhecimento converte-se em objeto de pesquisa, a técnica se expande sem encontrar resistência, a arte transforma-se em estética, a ação humana é concebida enquanto cultura... e o deuses fogem (p. 75 e ss.) É a época

da desdivinização, acontecimento que é preciso situar no duplo –e solidário– processo de cristianização da imagem do mundo e de mundanização do cristianismo. No cristianismo, a relação com os deuses passa a ser encarada como uma vivência religiosa –e desse modo permanece indecisa a questão de deus e os deuses.

10 Cf. MARRAMAIO, G. Política y secularización. In: JARAUTA, F. (Ed.), Otra Mirada..., op. cit., p. 141.

11 Hipermodernidade é um termo que parece preferível a pós-modernidade, uma vez que a época que designa "não se acha, em absoluto, numa relação de ruptura com o Moderno, mas sim de íntima continuidade (ainda que seja a de uma filha ilegítima)"; Id. ibid., p. 150.

12 Id. ibid., p. 157.

13 Cf. KANT, I. Qué es la Ilustración? In: _____. Filosofía de la Historia. México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 25. Uma incapacidade culpável é, para KANT, a que deriva menos da estupidez do que da covardia. O uso da razão é, antes de tudo, uma questão de valor, de atrevimento: Sapere aude!

14 Cf. GIMBERNAT, J. A. Las Tareas inconclusas de la modernidad. In: JARAUTA, F. (Ed.) Otra Mirada sobre la época, op. cit., p. 162.

15 A referência obrigatória é a celeberrima Dialéctica de la Ilustración, de Adorno e Horkheimer; mas é necessário remeter também a MARCUSE, H. Razón y Revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social, Madri: Alianza, 1984.

16 Compreendem-se aí a "razão teórica", a "razão prática" e a "razão utópica" (GIMBERNAT, loc. cit., p. 172), últimos refinamentos de um projeto que, diante da impossibilidade de deixar de ser precisamente isso –um projeto–, repete de quando em vez a impossibilidade de pensar-se a si mesmo.

17 GIMBERNAT, op. cit., p. 169. O mal, para esta um tanto ou quanto superada defesa da Ilustração, é uma trindade: a brecha entre ricos e pobres; a possibilidade de abuso da energia nuclear; e a ameaça ao equilíbrio ecológico. Três figuras apocalípticas que só a modernidade pode conjurar, a despeito de certos "filósofos da pós-modernidade" que irritam por seu narcisismo e por sua desmaiada resignação. Cf., paralelamente, MARDONES, J. M. El Neo-conservadurismo de los posmodernos. In: En Torno a la posmodernidad. Barcelona: Anthropos, 1994. p. 21-38, que esgrime as mesmas teses –condenatórias – de um Habermas que apenas soube domesticar a incômoda (em muitos sentidos) herança de Adorno: os pós-modernos nos deixam "em uma situação de indigência crítica e sem forças para resistir à invasão e ao domínio das estruturas e poderes contra os quais se quer lutar" (p. 32); o antídoto parece estar numa leitura mais naïve de W. Benjamin: "Somente lembrando a história do ponto-de-vista dos vencidos e mortos pela felicidade dos outros e exercitando a compaixão solidária, criaremos formas de vida plurais e mais humanas e nos preservaremos da trivialidade". (p. 38, grifos meus)

18 GIMBERNAT, J. A, loc. cit., p. 173: "As propostas da modernidade continuam sendo, em sua dimensão ética e política, as únicas que ainda têm vigor para ajudar o homem a se fazer dono de seu destino e não converter-se em vítima dele". (grifo meu) Para ser franco, as defesas contemporâneas do projeto moderno –quase todas provenientes, aberta ou discretamente, da social-democracia– são tecidas sobre a mesma tela rústica fornecida faz séculos pela exegética cristã.

19 "O comunismo 'cumpre', na história, a filosofia hegeliana da morte. E isso justamente na medida em que não quer reconhecê-la como problema. Na medida em que, em outras palavras, só se deseja filosofia –e prática– da vida, mais nada. Filosofia da morte da morte. Absoluta imanentização de uma vida total e indefinidamente humana", cf. ESPOSITO, R., Confines de lo Político: nueve pensamientos sobre política. Madri: Trotta, 1996. p. 91.

20 Id. ibid..

21 Cf. SINI, C. Pasar el Signo. Barcelona: Mondadori, 1987.

22 Cf. GABILONDO, A. El Porvenir del cuerpo. In: Huéspedes del porvenir. Madri: Cruce, 1997. p. 240.

23 Cf. BLANCHOT, M. No Cabe la posibilidad de un buen final. In: El Libro que vendrá, Caracas: Monte Avila, 1992. p. 36.

Questionário sobre a educação por vir

Pergunta: Em recente intervenção, num fórum sobre Perspectivas da Educação no Séc. XXI, o senhor fez uma série de objeções à "mania" de prever o futuro em geral, e o futuro da educação em particular. Em que sentido esses exercícios seriam inúteis ou nocivos?

Resposta: Não, o problema não é que sejam inúteis; é precisamente porque só procuram ser úteis que fazem com que se perca a perspectiva mais ampla em que se deveria pensar o problema da educação. As objeções que fiz não têm o sentido de impedir esses exercícios de prospectiva, mas sim o de aumentar e aprofundar seu alcance. Em outras palavras: não se trata de deixar de pensar no futuro, mas de compreender que é justamente a subordinação do presente ao futuro o que caracteriza em boa medida o mundo moderno.

Pergunta: O senhor sugeriu também que não só o futuro não existe (nem o passado), mas que nem mesmo o presente tem uma existência real. O que queria dizer com isso?

Resposta: O presente não existe no singular. Eu tomei uns versos de Mallarmé – "não existe um presente, não / –um presente não existe"– exatamente porque o que não existe é um tempo homogêneo, unitário, sempre fazendo ato de presença. O tempo presente é sempre plural porque está conformado pela ausência, pela fuga dos instantes, por sentidos e estruturas temporais simultâneas. A subordinação do presente ao futuro, então, significa que nos movemos em um horizonte que "achata" o presente e o converte em uma linha que necessariamente levará a determinado futuro. O que eu pretendi mostrar é que, se a educação ainda faz algum sentido, deve contribuir para libertar o presente do duplo peso morto: do passado, e do futuro.

Pergunta: Como se poderia caracterizar a época que estamos vivendo? Em que consiste nosso "presente"?

Resposta: Até agora temos vivido um tempo regido pela idéia de "projeto". O projeto é precisamente o que faz o futuro exercer o mando sobre os muitos presentes, os presentes que, a partir da ausência, lutam para chegar a ser, para poder ser, para poder "fazer-se presentes". O tempo do projeto é também o da técnica – e o da política. Não é segredo para ninguém que só é possível nos mantermos no presente graças à fabricação e venda de "projetos": projetos de desenvolvimento, de pesquisa, projetos de vida... Nada pode se sustentar se não obedecer às prescrições de algum projeto.

Pois bem: os tempos presentes proliferam de maneiras inesperadas, pondo em dúvida a hegemonia do tempo do projeto. Já não se trata de escolher entre "modelos" ou "projetos" diferentes, mas sim de perceber que há uma outra coisa que nenhum modelo e nenhum projeto pode conceber, e muito menos respeitar. Definitivamente, há um tempo que não é o do projeto. O "presente" converte-se, portanto, em algo muito difícil de se definir, e de manipular. E por isso existe tanta controvérsia sobre o nosso tempo – se ele é "moderno", "pós-moderno", "hipermoderno", ou se estamos entrando em uma "nova idade média". A verdade é que não sabemos o que seja o presente, por mais que se possam decifrar certos sinais do que está sucedendo.

Em termos gerais, talvez se possa dizer que o presente, em sua fugacidade, é a ruptura desse tempo homogêneo, abstrato e orientado que é o tempo que rege o mundo moderno da ciência e da política. Não é que nossos sonhos se devam realizar no futuro, mas que esse futuro previsto e pré-meditado impede que possamos sonhar como nosso presente.

Pergunta: E como toda essa discussão poderia estar influenciando no problema da educação? Pode-se prever como seria a educação no futuro?

Resposta: A questão não é se é possível, e como, prever o que será a educação. Isso é uma "realidade", não há dúvida. Os especialistas desenham cenários a partir do presente, e não se trata de esperar que eles se produzam no futuro, mas de influir na situação atual, manobrar dentro dela. Meu ponto de vista é que a educação está sempre por vir. Pode-se dizer como serão e como não deveriam ser as instituições educativas em que nossos filhos ou netos padecerão; isso, porém, não me parece nem um pouco relevante. A educação que procura adaptar as pessoas à sua comunidade, que lhes propicia ferramentas para "defender-se na vida" etc. é uma educação necessária, mas nem de longe é a mais interessante. O educativo, seguramente, nunca aparece no projeto educativo, nunca marca presença nas aulas, nos laboratórios ou nas bibliotecas. Um contexto só é educativo quando nem sequer se propõe a ser educativo. É a isso que me refiro com a idéia de que a educação está sempre "por vir". Porque, quando ela chegar, já terá deixado de ser educativa. O educativo, insisto, é a possibilidade de que o presente deixe de ser sufocado pelo peso do projeto.

Pergunta: Para terminar: o senhor acredita que o presente seja um tempo no qual possamos nos libertar do passado?

Resposta: O mundo moderno se sustenta sobre essa ilusão, a ilusão de que o peso do passado pode ser vencido pela vontade e pelo acordo, quer dizer, pela técnica e pelo consenso político. Talvez já nos tenhamos dado conta de que este é o mito básico da modernidade, mas isso não significa que, por ser um mito, e por já ter sido "desmascarado", vá deixar de funcionar como tem feito até agora. Não se pode dizer que o mundo moderno esteja concluído, que suas promessas tenham sido plenamente cumpridas. O que se pode dizer, sim, é que a modernidade chegou ao fim porque seus fins tornaram-se evidentes. O mundo moderno revelou sua essência, e isso permite – exige – a emergência de novas formas de relação. Dos homens entre si, claro, e dos homens com a natureza; mas também de cada indivíduo consigo mesmo, de cada sujeito com sua experiência da mortalidade e do tempo.

Já não se trata de nos "libertarmos" do passado, nem tampouco, neste caso, de nos libertarmos do "tempo do projeto". Talvez já nem se trate de uma "libertação", no sentido em que até hoje a entendíamos. Talvez seja a hora de aprendermos a abraçar tudo aquilo que nos ensinaram a rechaçar – começando pela morte, a solidão, a dor, a desesperança...

Libertar-nos do passado, talvez, mas apenas para libertar-nos de tudo o que fez de nossa existência algo reprovável e pecaminoso, algo de que todos, do sacerdote ao cientista e ao político conciliador, pretenderam "nos libertar". É nesse mesmo sentido que é preciso que nos libertemos do futuro, porque é a imagem invertida de um tempo que não nos deixa em paz com nossa desolação, nossa falta de garantias, nossa incredulidade, nossa estranheza diante da existência, nosso apego às coisas que se extinguem... Libertar-nos, sim, mas acima de tudo daqueles que nos oferecem essa servidão disfarçada de liberdade em troca de nossas vidas irreparáveis e de nossas injustificáveis mortes.

1 Entrevista do A. ao programa de TV Sin Límite, produzido pela Universidad Autónoma de Zacatecas e exibido em 05.09.98.