

***SINDICALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO &
DESENVOLVIMENTO: UM PANORAMA E UMA
COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DE
SINDICATOS DOCENTES DO BRASIL E DE
PORTUGAL****

* Este trabalho resulta de uma investigação realizada sob os auspícios da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Brasil, por via da concessão de bolsa de estudo, e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, através da disponibilização de apoio científico, nomeadamente no âmbito do seu Gabinete de Pós-graduações. Resultados parciais da mesma foram apresentados nos seguintes eventos: 1) *International Conference - Education and Teachers in a United Europe: Promoting Social Dialogue* (OIELE & INE/GSEE – Grécia/Chipre, 2002), com o trabalho intitulado “Some Points of View defended by the Portuguese Teachers Federation”; 2) *Séminaire Recomposition du métier d’enseignant dans un contexte de mutation des systèmes éducatifs* (Laboratoire Printemps/França & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - 2003), com o trabalho denominado «Carrière enseignante et syndicalisme de professeurs au Brésil: Pour un nouveau rapport salarial». A presente Comunicação portanto reflecte a investigação em sua integralidade e é inédita em língua portuguesa.

Professor Doutor Ivonaldo Leite
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Brasil
Contacto: ivonaldo_leite@yahoo.com.br

Trabalho ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – *A Questão Social no Novo Milénio*
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra/Portugal – 16 a 18 de Setembro de 2004

1- Introdução

Não é pouco significativo que num Congresso de Ciências Sociais, entendidas em sentido amplo, conforme contemporaneamente as mesmas têm sido definidas¹, estejamos a discutir as temáticas relacionados ao *mundo do trabalho*. E a relevância deste facto torna-se mais acentuada ainda quando temos em consideração que se trata de um Congresso exclusivo da língua de Fernando Pessoa, Carlos Drummond, José Craveirinha e tantos outros que fizeram e fazem real a asserção de Pessoa: “Minha pátria é minha língua”. Não me move, claro, nenhum sentimento de natureza chauvinista. Longe disso. Pelo contrário, realço tal relevância como resultado, no mínimo, de dois *factores analíticos*.

O *primeiro factor* tem a ver com o debate contemporâneo acerca dos principais conceitos das próprias Ciências Sociais. E aqui restrinjo-me apenas à Sociologia. Repiso o já realçado na bibliografia internacional: Tendo presente que Ralf Dahrendorf empregou a expressão *sociedade do trabalho*, para apontar uma perspectiva sociológica comum em Marx, Durkheim e Weber, visto que, conforme o seu entendimento, embora a referida expressão não esteja elaborada como conceito em suas obras, o trabalho, em ambos, seria o dado social central, Calus Offe pôs em relevo que, face aos fenómenos contemporâneos, o

trabalho não pode mais ocupar posição central na explicação das relações sociais, isto é, ele não é mais a categoria chave da Sociologia. Isto seria assim porquê, de acordo com a tese offeana, entre o fim do século XVIII e parte do século XX, o trabalho assumiu uma posição estratégica no que se refere às respostas em relação aos princípios de organização das estruturas e das dinâmicas sociais², e o propósito da Sociologia “**é o da formulação de princípios gerais que moldam a estrutura da sociedade, programam sua integração ou seus conflitos, comandam o sentido do seu desenvolvimento e conduzem a auto-imagem do seu presente e do seu futuro**”³ – o que justificaria o facto de o trabalho ser, nos clássicos, o dado social central. Todavia, compreende Offe, este não é mais o caso hoje, dado que, por exemplo, a heterogeneidade do trabalho teria quebrado a unidade que permitia que o mesmo tivesse uma referência, além do que, de forma ascendente, estaria a se verificar a redução da importância do trabalho na biografia das pessoas, com estas sendo envolvidas e moldadas cada vez menos de forma característica à situação de trabalho.

Com variações, mas do mesmo tom, pela via descrita, encontramos os textos de, entre outros, Habermas e Andre Gorz. E a partir disso, como sabemos, se estabeleceu o debate sobre o *fim do trabalho*, com replicações à esta tese advindo de várias direcções⁴. Quer dizer, nesta conjuntura, a discussão em torno das temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, num Congresso de Ciências Sociais, é de extrema relevância para elas próprias.

O segundo *factor analítico*, numa recíproca interligação com o primeiro, é consubstanciado pela oportunidade de, a partir de temáticas relacionadas com o *trabalho*, se poder discutir questões actuais das Ciências Sociais num espaço que estrutura uma comunidade idiomáticamente portuguesa de cientistas do social. Isto evidentemente sem nenhum resquício de “provincianismo linguístico”, o que reduziria o alcance da bibliografia. Contudo, também, sem abonar de *forma irreflectida* abordagens difundidas em outras línguas que, dos seus centros de influência intelectual, se apresentam como universais, mas que, por vezes, não se coadunem com realidades nacionais específicas do mundo luso-afro-brasileiro, e mesmo até, diga-se, não encontram “tradução adequada” no *nosso falar*. Esta incompatibilidade contextual-linguística de abordagens é um dado relevante a reter no nosso caso, habitantes que somos dos trópicos sul-americanos, pertencentes a uma realidade complexa, onde, por exemplo, na busca por nossa identidade, começamos por negar o que somos e a imitar o que não somos.

Pelos dois factores mencionados, bem como por outros, o *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* afirma-se *per si*, e a Área Temática *Trabalho, Sindicalismo e Diálogo Social* proporciona oportunidade para uma fecunda discussão acerca de tópicos cimeiros na análise social contemporânea.

Tout d'abord, é com o espírito aguçado pelo panorama posto em evidência, que desejo socializar algumas reflexões neste Congresso, resultantes de uma investigação recentemente concluída, tendo em conta nomeadamente a relação sindicalismo docente, trabalho e educação, no Brasil e em Portugal, relação esta que, claro está, se encontra implicada com a ideia de desenvolvimento. Trata-se de uma investigação correspondente à década de 1990, período referente, no caso brasileiro, fundamentalmente aos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso; e no caso português, às governações do PSD e do PS.

2 - Trabalho, educação e desenvolvimento: Discursos e controvérsias

A discussão sobre desenvolvimento no seio da análise social é algo que vem de longe. Já entre os *founding fathers*, debatia-se os contornos da *racionalidade formal* e da *racionalidade substantiva*⁵. Trata-se de um velho problema que foi de Marx e de Weber também, isto é, será possível ir mais além da *racionalidade formal*, da produtividade pela produtividade, e inquirir sobre os *porquês* e os *para quem* do desenvolvimento?⁶

Acreditando que sim, diversas abordagens não só denunciaram a *ortodoxia* da “mão invisível”, como também assumiram – algumas mais, outras menos, é verdade – a busca por um *outro desenvolvimento*⁷. Foi assim ontem e continua sendo hoje. Repisando, no primeiro caso, o já conhecido: a Declaração de Cocoyoc, o Colóquio de Argel, o Relatório de Uppsala, as ideias de Raúl Prebisch, as elaborações de Celso Furtado e sua Escola Estruturalista, formulações da Teoria da Dependência, as teses de Samir Amin, etc., são exemplos da procura por, como ficou conhecida a expressão no idioma em que ela surgiu, *another development*⁸. Hoje, além de personagens de ontem continuarem, a seu modo, na activa, como é o caso de Furtado e Amin⁹, há toda uma diversidade de iniciativas com o mesmo propósito. Diversidade que congrega até mesmo proposições com acentuadas diferenças entre si, reconheça-se. A chamada globalização, ou, como dizem os franceses, *la*

mondialisation, tem contribuído para isto. Aliás, algumas das aludidas proposições mais parecem um “caldo” da ideia de globalização, o que, ao fim e ao cabo, reflecte uma limitação de compreensão acerca de tal fenómeno¹⁰. A diversidade contudo estimula a reflexão e o debate. O Fórum Social Mundial, a ATTAC, as acções de ONGs como o Greenpeace, são demonstrações de iniciativas que, hoje, procuram o *outro desenvolvimento*. A isto, claro, não se pode deixar de adicionar os estimulantes contributos de Amartya Sen, designadamente aqueles que afirmam, por exemplo, que o desenvolvimento deve significar a ampliação da liberdade em todas as esferas da vida¹¹. Quer dizer, pela via apontada por Sen, do que se trata é de conceber o desenvolvimento realizando uma fusão entre os valores dos bens culturais, as formas de organizar o quotidiano, a produção e os bens materiais. Assim, parece portanto que, por envolver as diversas esferas da vida, e de forma simultânea, as respostas aos problemas do desenvolvimento devem estar enraizadas no *conhecimento local*. No que se passa ao nosso redor. Um *desenvolvimento local* que, penso, apela para um *novo comunitarismo*, estruturando redes de sociabilidade que se constituam a partir do cálculo social, ecológico e cultural de custos e benefícios.

Mas a história intelectual de uma temática não é uma auto-estrada de via única. As discussões sobre desenvolvimento não se atêm apenas à procura pela *racionalidade substantiva* – aliás, muitas vezes, ela sequer é lembrada. Nesse sentido, talvez uma das expressões mais lapidares da procura irreflectida por desenvolvimento, encontre-se na chamada Teoria da Modernização.

O raciocínio daí oriundo é bastante revelador da busca por desenvolvimento que não inquiri sobre os seus porquês, a sua construção histórica e as características específicas/demandas de cada país¹². Ele é concebido como um *processo fundamentalmente linear*. Os países “não-desenvolvidos”/“em desenvolvimento”, em tal condição se encontrariam porquê não teriam passado, ainda, pelas mesmas (e inevitáveis) fases pelas quais passaram os países que supostamente chegaram ao fim da “corrida desenvolvimentista”. Aqui estamos diante do *receituário rostowiano*¹³, com a sua ideia de desenvolvimento em etapas.

Também aqui, no âmbito da Teoria da Modernização, pelos idos de 1950/1960, estamos perante um momento singular no que concerne à relação educação &

desenvolvimento. É o momento em que esta relação é estruturada de *modo sistemático*. Antes disso, contudo, de maneira fragmentada, diga-se, a mesma já era esboçada. Desde a fundação do pensamento económico liberal.

A este respeito, uma das teses mais paradigmáticas é a formulada por Adam Smith. Segundo o entendimento smithiano, um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exija destreza e qualificações especiais, pode ser comparado a uma máquina cara, com o trabalho que ele aprende a realizar compensando todo o custo da sua educação, assegurando-lhe *automaticamente*, ao mesmo tempo, uma remuneração acima dos salários habituais da mão-de-obra comum. Cerca de um século depois, J. Stuart Mill retoma a tese de Adam Smith e a reformula de modo mais enfático¹⁴. Mill realça que, para o propósito de alterar os hábitos da classe trabalhadora e inculcar-lhe os valores demandados por sua condição social, a primeira coisa necessária seria uma eficaz educação nacional das crianças daquela, e sustenta que toda a formação para as massas deveria ter como objectivo o cultivo da resignação frente à forma como a sociedade se encontra constituída.

Ainda como autor clássico, encontramos Alfred Marshal pondo em relevo a educação como *o mais valioso capital que se investe nos seres humanos*, mesmo com ele discordando da analogia feita por Smith entre o trabalhador e a máquina, pelo facto de entender que o trabalhador vende seu trabalho mas permanece ele próprio a sua propriedade¹⁵. No geral, contudo, estão de acordo quanto à função da educação.

Entretanto, como já referimos, foi apenas no âmbito da Teoria da Modernização/Desenvolvimento que se estabeleceu de modo sistemático um laço entre educação e desenvolvimento, dando origem mesmo a um campo disciplinar específico: *A Economia da Educação*. A educação emergiu como factor determinante tanto para o desenvolvimento económico dos países como para fazer a diferença na obtenção de renda individual.

Conforme a investigação pioneira de Theodore Schultz, o somatório atribuído à produtividade do *stock* de capital físico e do *stock* de trabalho, explicaria apenas uma parcela do crescimento económico. O que o levou a uma hipótese a respeito do resíduo não explicado por estes dois factores.

Ele começa por explicar que o seu interesse pelo assunto surgiu no decorrer de 1956-1957, como membro do Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento¹⁶. Diz que se sentia perplexo diante do facto de alguns conceitos que utilizava para analisar a relação capital e trabalho estarem se revelando inadequados para explicar os acréscimos que se verificavam na produção. E então, o *Abre-te Sésamo*: Percebeu que os factores essenciais da produção, que identificava como capital e trabalho, não eram imutáveis. Sofriam um processo de aperfeiçoamento que não era devidamente avaliado. Com outro passo, o quadro da sua “descoberta” estava delimitado: Também percebeu que, nos Estados Unidos, muitas pessoas tinham passado a investir intensamente em si próprias e que estes investimentos constituíam uma penetrante influência sobre o crescimento económico, sendo portanto a educação um investimento básico em capital humano.

Tendo tal raciocínio em consideração, de par com as pressuposições das escolas económicas, não é difícil depreender que a elaboração de Schultz, do ponto de vista macro, constitui-se num desdobramento e/ou complemento da teoria neoclássica do desenvolvimento económico.

Aliás, como decorrência disso, construiu-se um instrumental extremamente formalizado a respeito da abordagem do vínculo entre educação e desenvolvimento. Isto é, introduziu-se o *factor H* (recursos humanos) numa função neoclássica da produção, sob a fórmula de Cobb-Douglas¹⁷, onde toda a variação do PIB ou da renda *per capita* não explicada pelos *factores A* (nível de tecnologia), *K* (*inputs* de capital) e *L* (*inputs* de mão-de-obra) seria resultante do *factor H*, ou seja, mão-de-obra potencializada com educação, treinamento, etc¹⁸.

Sendo uma formulação que tem como postulado central a vinculação entre educação e desenvolvimento económico, educação e distribuição de renda, a TCH, como a partir de agora passaremos a nos referir a ela, desdobra-se no campo da investigação numa diversidade de trabalhos que, às vezes, até emergem com perspectivas conflitantes entre si, mas tratam-se de conflitos aparentes. O suposto básico da teoria não é posto em causa. É assim, por exemplo, que se desenvolve o debate sobre os pontos de vista macro e micro da TCH.

O texto *Education manpower and economic growth*, de Harbinson e Myers, talvez seja, no que concerne à abordagem macro-económica, um dos mais representativos. Resultante de um trabalho comparativo entre países, nos anos 1960, sobre a “eficácia” da educação como instrumento de desenvolvimento económico e de distribuição de renda/mobilidade social, ele recebeu grande atenção, designadamente nos países não-centrais. De maneira sintetizada, pode dizer-se que os autores trabalham com um indicador de desenvolvimento de recursos humanos formatado na base do fluxo de pessoas matriculadas nas escolas secundárias com idades entre 15/18 anos, e o fluxo de pessoas entre 20/24 anos que estavam no ensino superior de 75 países, estabelecendo uma correlação com o PNB *per capita* de cada nação, daí inferindo-se que a educação determina o desenvolvimento¹⁹.

Do ponto de vista microeconómico, procurou-se pôr o acento em análises sobre custo-benefício, taxa de retorno e em *manpower approach* (técnicas de provisão de mão-de-obra), procurando-se assim tanto aferir o efeito de diferentes tipos/níveis de escolaridade em termos de compensação económica como adequar a educação às demandas do mercado. As diferentes posições no seio da TCH, gerou aquilo que se chamou de *crítica interna* à teoria, consubstanciada em manifestações divergentes mas que não rompem com a matriz conceptual comum. Aliás, é paradigmático a este respeito que internamente também tenha sido desenvolvida uma discussão sobre o tipo de educação que é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, de *produtividade e renda*. Trata-se, bem ao estilo da metodologia positivista, de uma *discussão circular*: saber se a capacidade de potencializar o trabalho é gerada por conhecimentos/habilidades técnicas específicas ou por determinados valores/atitude funcionais ao mundo da produção. Os economistas neoclássicos tenderam a valorizar o primeiro aspecto, enquanto os sociólogos funcionalistas o segundo, como é o caso de Talcot Parsons²⁰.

Seja como for, a disseminação da TCH, como solução para as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida. Organizações internacionais como o BID, o BIRD, o FMI, a USAID, a UNESCO e a OCDE, entre outras, foram as suas principais porta-vozes.

Na Europa, uma amostra representativa da tentativa de aplicação da TCH consubstancia-se no chamado Projecto Mediterrâneo, iniciativa que congregava países

como Portugal, Espanha, Grécia e Itália²¹. Tal iniciativa vinculava-se à ajuda norte-americana à Europa do pós-Segunda Guerra, por via do denominado Plano Marshall. Das estruturas criadas para gerir este Plano, constituiu-se a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que serviu de base para o surgimento da Comunidade Económica Europeia, donde resultou a actual União Europeia. Impulsionado pela OECE e OCDE, o Projecto Mediterrâneo decorre de uma preocupação que procura realizar uma conexão directa entre educação e economia, sendo então a TCH convocada para fornecer o estatuto de “legitimidade científica” do Projecto.

Já na América do Sul, o Brasil foi um exemplo paradigmático da aplicação das teses da TCH. Vivendo, a partir de 1964, sob uma ditadura militar, o País tornou-se - para os técnicos da norte-americana USAID - uma espécie de “laboratório” para a aplicação das formulações de Schultz e seus partidários. Neste sentido, duas reformas educativas foram realizadas: a do Ensino Superior (1968) e a do Ensino Secundário (1971), tendo por fito apressar a formação de mão-de-obra, em nome da mobilidade individual e do desenvolvimento.

Como se pode apreender desta breve *démarche*, foi no contexto da *racionalidade formal* que se estabeleceu sistematicamente o laço entre educação e desenvolvimento. Por descurar da *racionalidade substantiva* e também por se apoiar em dispositivos menos analíticos e mais ideológicos, além de não proporcionar os resultados que anunciava, a Teoria do Capital Humano foi ripostada veementemente²². Apontou-se, por exemplo, como, no mínimo, ilusório atribuir à educação capacidades que são próprias da esfera político-económica, como o seu suposto poder de conduzir os países não-desenvolvidos ao clube dos desenvolvidos e também de corrigir as desigualdades sociais internas em cada país.

Este quadro panorâmico dos temas aqui em apreço, contudo, nos últimos tempos, tem sido reformatado, na medida em que um conjunto de discursos, referindo as *transformações no contexto produtivo*, tem recolocado sobre a mesa de debates uma variedade de questões chamando a atenção para a necessidade de se fortalecer os elos de ligação da relação trabalho, educação e desenvolvimento.

Não por acaso, tem sido afirmado que a TCH foi redimensionada, isto é, **“com a contribuição de alguns dos seus pais-fundadores, mudou algumas componentes que**

a definiam em meados dos 1960”²³. Neste sentido, diversos sectores têm formulado um conjunto de categorias que dão forma ao novo mapa discursivo do capital humano, estabelecendo novas relações entre educação, trabalho e desenvolvimento. Tais sectores são praticamente os mesmos que tomaram a si a tarefa de propagar a TCH no passado²⁴. Documentos da OCDE, do Banco Mundial e da Comissão Europeia, por exemplo, têm atribuído um destacado realce a categorias como *empregabilidade, competências e flexibilidade*.

Tem sido a partir desta perspectiva que, nos últimos tempos, organizações internacionais têm aportado proposições no sentido de os países realizarem reformas educativas. Elas assinalam, por exemplo, que há uma *desadequação* entre a formação que os sistemas educativos fornecem aos alunos e as exigências dos sistemas produtivos²⁵, querendo isto significar que os sistemas educativos devem reproduzir as condições *socialmente diferenciadas* da sociedade, pelo que então devem se afastar portanto do ideário de escola unificada²⁶, donde decorre um apelo para o incremento do ensino técnico e profissional.

Para levar adiante tais reformas, são definidas como directrizes, entre outras: A necessidade de despertar nos alunos a capacidade para eles trabalharem em grupo; o incentivo para que os métodos/instrumentos pedagógicos nas escolas se assemelhem aos existentes no mercado de trabalho; o estabelecimento de relações com as empresas, etc. Não menos importante ainda é a diluição das responsabilidades escolares, envolvendo particularmente o tecido empresarial, sendo isto apontado como condição não só para a *formação de base* mas também *para a formação contínua*²⁷.

Brasil e Portugal, durante a década de 1990, foram países extremamente receptivos à tal construção discursiva. Em ambos, reformas educativas foram empreendidas procurando estabelecer uma relação funcional entre educação e mercado de trabalho, em nome da eficiência e da produtividade para calcar as bases do desenvolvimento nacional.

No caso brasileiro, serve como amostra representativa das reformas: A reestruturação da esfera da Educação Profissional, instituindo-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; 2) o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); e a reconfiguração do chamado Ensino Médio (correspondente ao Ensino Secundário português)²⁸.

Pela parte portuguesa, apesar do facto de o País ter sido governado por duas “cores políticas diferentes” durante a década de 1990 (PSD e PS), do ponto de vista das políticas educativas, e designadamente no que se refere à relação educação e trabalho, não parece ter existido diferenças *substantivas* nas iniciativas adoptadas pelas duas governações – o que não significa desconhecer estilos de gestão distintos e eventuais descontinuidades de procedimentos. Aqui, como amostra das acções para o fim que estamos a aludir, pode ser mencionada a criação das Escolas Profissionais; as proposições do Programa de Desenvolvimento da Educação (PRODEP) para o Ensino Tecnológico-Profissional; os encaminhamentos decorrentes do Programa PETRA; e a actuação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), que passou a desempenhar um papel cimeiro no campo da formação profissional durante a década de 1990²⁹.

Diante de tais iniciativas reformistas, nos dois países, sindicatos docentes procuraram não só as avaliar, como também formular proposições próprias em função da relação trabalho e educação. Referimo-nos aos posicionamentos da brasileira Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da portuguesa Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

3.1 - O discurso da CNTE e da FENPROF frente à relação trabalho e educação

Antes de pormos em evidência os discursos da CNTE e da FENPROF sobre a relação trabalho e educação, algumas breves notas sobre as especificidades destas duas entidades e dos contextos em que elas estão situadas. Esta é uma exigência não só da necessidade de *caracterização empírica* prévia, mas mesmo um imperativo de natureza metodológica para se compreender a forma como se posicionam as duas entidades.

A CNTE representa os professores dos Ensinos Fundamental e Médio - o que corresponde em Portugal aos Ensinos Básico e Secundário - e, dividindo espaço com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, que congrega os professores do sector particular, é a mais expressiva entidade sindical docente do País, tendo uma base social de cerca de 2,5 milhões de representados. No Brasil, os docentes universitários se agrupam numa entidade específica - a ANDES (Associação Nacional dos

Docentes do Ensino Superior) -, diferente portanto do que ocorre em Portugal, embora as discussões aqui também já estejam a conduzir a organização de um sindicato específico do Ensino Superior.

Quanto à FENPROF, conforme o que acabamos de realçar já sugere, representa os docentes dos Ensinos Básico, Secundário e também os universitários; divide espaço fundamentalmente com a Federação Nacional da Educação (FEN), sendo que é ela a mais expressiva entidade docente portuguesa, tendo uma base representativa de cerca de 60% do professorado nacional.

Last but not least, uma nota sobre os contextos onde as duas entidades estão situadas. As realidades brasileira e portuguesa têm acentuadas diferenças entre si, fundamentalmente do ponto de vista político-económico e social. O Portugal da Revolução dos Cravos, com as esperanças do 25 de Abril cantadas na voz de Zeca Afonso, e também o Portugal membro da União Europeia, é muito diferente daquele País dos tempos salazaristas cuja imagem ganhou forma no Brasil por via da chegada de milhares de imigrantes lusos, que procuravam se livrar das consequências políticas e sociais da ditadura de António de Oliveria Salazar³⁰. O Portugal de hoje é o País que aparece em 23º lugar no Relatório de 2003 das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano. Já o Brasil, apesar de uma contínua viragem a partir dos anos 1990 e não obstante o seu potencial geográfico e político-económico, ocupa ainda, no que se refere também ao desenvolvimento humano, a 65ª posição no mesmo Relatório.

Reter as indicações destas breves notas parece ser uma condição necessária para se apreender, compreender e analisar os posicionamentos das duas entidades docentes.

3.1 - O Discurso da CNTE

A maneira como a CNTE formula o seu discurso diante dos debates sobre trabalho e educação, é possível de ser definida em três níveis articulados, podendo ser apresentada conforme o Quadro a seguir.

Níveis do Discurso da CNTE sobre a Relação Trabalho e Educação

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
- Apreciação da globalização, das novas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho	- Avaliação crítica das políticas educativas desenvolvidas em função da relação trabalho e educação	- Apresentação das suas proposições

No que concerne ao primeiro nível, a entidade começa por assinalar que uma das principais características da globalização é o crescimento do sistema financeiro internacional, e desse modo, afirma que o cenário mundial está caracterizado por três movimentos simultâneos do capital, quais sejam, (a) o aprofundamento do processo de internacionalização do capital; (b) a transnacionalização concentrada do processo de inovação tecnológica e de incorporação de novas tecnologias em produtos e processos; e (c) globalização espacial das aplicações financeiro-especulativas. Neste contexto, enfatiza a entidade, as consequências da reestruturação produtiva no mercado de trabalho têm sido responsáveis pela intensificação do desemprego, situação que se reflecte no Brasil³¹.

Dessa forma, tendo em linha de consideração a reestruturação produtiva no País, a CNTE relaciona o chamado modelo japonês (o *toyotismo*) com a realidade nacional, apontando a sua ampla adopção no Brasil, mas põe em destaque uma série de indicações que o diferenciariam do seu modo de implementação original. Afirma que, no Japão, o modelo envolve mais do que um conjunto de técnicas, na medida em que ele é um sistema de relações industriais, organização económica e social que conta com a participação dos trabalhadores no desenvolvimento das inovações, enquanto no Brasil isto não estaria a acontecer, dado que a adopção das técnicas seria esparsa e processada de forma diferente em cada empresa.

Contudo, é compreensão da CNTE que a difusão das técnicas toyotistas no Brasil tem sido intensa, a exemplo do *just in time*, da terceirização, da polivalência de tarefas, dos planos de sugestão, das células de produção, etc. Em função desse quadro, a entidade intervém na discussão sobre formação/qualificação profissional, e então avalia as políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*, criticando-as. Estamos agora diante

do segundo nível do discurso da Confederação sobre a relação trabalho e educação, isto é, a avaliação que ela realiza das políticas educativas desenvolvidas em função de tal relação.

Trata-se de uma avaliação fundamentalmente crítica. Antes de tudo, e com ênfase, a CNTE refere o neo-liberalismo como a orientação que enquadra as políticas, e então passa a apontar a existência de uma *sintonia* entre as mesmas e as proposições formuladas pelo empresariado, que são veementemente rejeitadas pela entidade³². Nessa convergência entre governo e empresários, a Confederação denuncia o regresso de velhas teses da TCH, bem como a formatação de novas.

Como decorrência desse quadro, o órgão representativo dos professores afirma que as políticas educativas têm procurado reconfigurar a gestão do sistema educativo, introduzindo mecanismos de privatização do ensino público. Mais ainda, acentua, do ponto de vista da estruturação pedagógica dos níveis de ensino, verifica-se uma fragmentação do Ensino Médio – correspondente ao Ensino Secundário português, conforme já assinalamos –, não sendo o mesmo concebido de modo devidamente articulado com os demais níveis³³.

Ao fim e ao cabo, é enfatizado que as políticas governamentais estabelecem uma relação instrumental entre mercado de trabalho e educação, subordinando esta àquele, não levando em conta a educação como um amplo processo de socialização. E é tendo isto em atenção que a Confederação procura esboçar as suas propostas.

A formulação das proposições da CNTE é empreendida de duas formas: Por iniciativas próprias, de sua exclusiva responsabilidade, e colectivamente, em conjunto com instâncias nas quais se encontra integrada, a exemplo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), à qual é filiada.

Como amostra das proposições formuladas pela CNTE, pode referir-se, por exemplo, a integração do ensino profissional na estrutura do sistema regular de ensino, o fortalecimento/ampliação do Ensino Médio e a aposta na formação contínua do professorado³⁴.

Pelo entendimento da Confederação, as políticas educativas brasileiras para a formação profissional, orientadas pela TCH, alimentam o dualismo educativo que reproduz a divisão social existente na sociedade, ou seja, trata-se de um dualismo que estabelece uma dicotomia entre formação técnico-profissional e formação humanística, entre *fazer* e *pensar*. Daí, com a proposta de integração do ensino profissional na estrutura do sistema

regular de ensino, a entidade objectivar uma *formação integral*. E nesse sentido, o fortalecimento/ampliação do Ensino Médio, articulado com os demais níveis de ensino, é algo imprescindível, na medida em que estabelece uma base geral unificada no processo de formação profissional. De outra parte, estas proposições apelam para a revalorização material e simbólica do trabalho docente, pondo-se em destaque nomeadamente a necessidade de formação contínua do professorado, como modo de se assegurar o sucesso na implementação das referidas proposições.

3.2 - O Discurso da FENPROF

Como acontece com a CNTE, também com a FENPROF é possível, para efeitos de análise, decompor o seu discurso em três níveis, sinteticamente definidos conforme o quadro a seguir.

Níveis do Discurso da FENPROF sobre a Relação Trabalho e Educação

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
- A compreensão de que, para Portugal, o Ensino Profissional é um recurso fundamental no processo de integração europeia	- Um <i>questionamento passivo</i> às iniciativas governamentais.	- A apresentação de proposições próprias.

No que concerne ao primeiro nível, o que deve ser retido é a convicção da FENPROF no sentido de que o Ensino Profissional é um factor que homogeneiza o desenvolvimento entre os países, no processo de integração europeia. Dessa convicção decorre outra: A de que há uma relação directa e automática entre o Ensino Profissional e o êxito do desenvolvimento económico nacional. Por esta via, claro está, a entidade se encontra com as teses da Teoria do Capital Humano.

O posicionamento da FENPROF frente às iniciativas governamentais, no sentido da promoção de *uma educação para o trabalho*, é um tanto paradoxal, pois apesar de criticar a influência neo-liberal nas mesmas, assume uma perspectiva que *efectivamente* não as põem em causa, na medida em que, influenciada pelas teses da Teoria do Capital Humano, em nome do desenvolvimento nacional, reivindica que o Governo vá mais longe com a adopção das iniciativas propostas. Assim, o posicionamento da entidade pode ser categorizado como um *questionamento passivo*, visto que a sua censura advém do facto de as políticas educativas anunciadas não serem suficientemente desenvolvidas, isto é, a FENPROF não se contrapõe à lógica que as funda, no sentido de a transformar, quer dizer, de a ultrapassar por uma nova forma (*trans-formar*).

Desse modo, a avaliação que a entidade faz da criação das Escolas Profissionais e das orientações que lhes são subjacentes é paradigmática. Ela sublinha que as mesmas se constituíram numa alternativa credível no sistema educativo português, mas, apesar disso, ressalta que há entraves ao seu funcionamento, e atribui isto às políticas educativas adoptadas³⁵.

Quanto ao terceiro nível do discurso da FENPROF, três proposições são representativas do que ela sugere: Diversificação para o ensino pós-básico, prolongamento da escolaridade obrigatória e reformulações no processo de formação de professores.

No primeiro caso, a entidade define como missões basilares do Ensino Secundário preparar para a vida activa, ou seja, para o exercício de uma profissão; e para o prosseguimento de estudos em nível superior, criticando contudo a predominância desta última. Relativamente ao prolongamento da escolaridade obrigatória, estabelecida em 12 anos pela proposta esboçada, a FENPROF a justifica afirmando que actualmente a cadeia de aprendizagem estende-se ao longo de toda a vida, sendo necessários reforçar todos os seus laços e garantir uma formação alargada. Argumentação semelhante é utilizada para justificar a necessidade de reformulações no processo de formação docente, na medida em que se relaciona estas ao imperativo de se pensar no futuro do desenvolvimento português, ao que se segue, por exemplo, a defesa da ideia de alteração no regime de habilitações para docência.

Tendo posto em relevo os discursos da CNTE e da FENPROF no referente à relação trabalho e educação, bem como já tendo visitado às abordagens e suas controvérsias

em torno desta relação, que, como vimos, está implicada com a ideia de desenvolvimento, convém agora esboçar um panorama analítico que, da comparação entre os discursos das duas entidades, retire ilações explicativas.

4 – A CNTE, a FENPROF e a relação trabalho e educação: Das diferenças discursivas às limitações compreensivas

Um dado frequentemente presente na comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF frente à relação trabalho e educação é a divergência, embora seja possível encontrar tópicos em que ambas convergem estreitamente, como no caso da valorização material e simbólica do professorado, o que faz com que a comparação assuma uma *caracterização mista*.

Da comparação entre os dois discursos, é possível extrair, entre outros, os seguintes elementos:

- 1- As posições divergentes entre a CNTE e a FENPROF resultam sobretudo, embora não só, do contexto em que ambas estão situadas;
- 2 - A CNTE produz um discurso crítico, porém não formula um quadro de orientação alternativo para o estabelecimento da relação trabalho-educação;
- 4 – O discurso da CNTE não leva suficientemente em conta as realidades brasileiras;
- 5 – O discurso da FENPROF questiona o discurso funcional, mas não o põe em causa;
- 6 – A forma como a FENPROF produz o seu discurso desconsidera especificidades portuguesas;

No caso do primeiro elemento, do que se trata é de ter em conta o carácter da *formação social* existente no Brasil e em Portugal, bem como os lugares em que os dois países se situam no âmbito da hierarquia internacional entre as nações, ou, como diz Wallerstein, no Sistema-Mundo³⁶.

Brasil e Portugal têm formações sociais diferentes. O segundo se encontra bem à frente do primeiro no que diz respeito, por exemplo, aos indicadores do desenvolvimento humano. O que daqui decorre é que o tipo de Estado existente nos dois países e de relação que o sindicalismo docente mantém com ele é um factor fulcral para se entender as posições adoptadas pelo movimento organizativo dos professores. Enquanto em Portugal teve-se a configuração, mesmo que tardia (no pós-25 de Abril), do Estado de Bem-Estar Social, no Brasil, não se verificou mais do que uma *pálida sombra* do mesmo. Disto, tem-se que não só a relação do sindicalismo docente com o Estado é diferente, mas também (e fundamentalmente) que as próprias demandas sociais existentes nos dois países se diferenciam. E as demandas sociais, como se sabe, desempenham um papel de relevo na estruturação da actuação reivindicativa do sindicalismo.

Considerando-se o segundo elemento, pode dizer-se que, embora o discurso da CNTE perante a relação trabalho-educação seja impulsionado pela veemência crítica, a entidade não consegue definir premissas que estruturam um quadro alternativo em função da mencionada relação.

Um primeiro factor que contribui para isto, diz respeito à *desactualização* da crítica da CNTE, que, repetindo um argumento utilizado diante de reformas educativas passadas – quando estava em pauta, por exemplo, o *antigo discurso* da Teoria do Capital Humano -, não compreende devidamente que a *escola regular* tem sido colocada no centro das atenções das iniciativas que proclamam a chamada promoção de *uma educação para o trabalho*. E então a entidade, em nome da *formação integral*, vincula a escola regular ao ensino profissional, como forma de contraposição àquelas iniciativas, quando elas igualmente fazem a mesma associação. E daqui decorre que, não sendo esta associação captada, a crítica em si não só torna-se limitada, como também perde-se a possibilidade de, tendo sido ela percebida (a associação), vislumbrar-se uma perspectiva que lhe ultrapasse.

No tocante ao terceiro elemento, o *não levar suficientemente em conta as realidades brasileiras*, duas premissas são indicativas da sua existência: a forma como a

CNTE aborda a reestruturação produtiva/adopção do chamado modelo japonês no Brasil e o modo como avalia o neoliberalismo no País.

A propósito da primeira indicação, a entidade desenvolve uma focagem que se apresenta um *tanto impressionista*, realizando uma espécie de generalização que identifica automaticamente alterações no contexto produtivo nacional com o *toyotismo*. De par com isto, em última instância, há um “movimento discursivo” que parece supor a realidade produtiva brasileira como homogênea, subtendendo que nela verifica-se um processo linear e unívoco em torno das mudanças no mundo do trabalho. Não se dedica uma maior atenção às particularidades que fazem com que no País exista, como técnicas no contexto produtivo, uma convivência mútua entre taylorismo-fordismo e pós-fordismo. Relativamente ao diagnóstico realizado pela CNTE sobre a adopção do neoliberalismo no Brasil, parece haver algum *descuido* na maneira como ele é formulado³⁷. Ou seja, não considerando a sociedade brasileira em sua especificidade, a entidade faz, por exemplo: 1) Uma transposição automática das manifestações do neoliberalismo em *países centrais*, como a Inglaterra da *era Thatcher*; 2) desconsidera a dimensão político-económica do País que, ao o diferenciar dos demais países latino-americanos, dá-lhe uma relativa autonomia para, diante de *orientações estrangeiras*, gerir os seus destinos; 3) desconsidera também a tradição de mobilização e de resistência dos movimentos sociais brasileiros, *velhos* e *novos*, cuja actuação tem capacidade de intervenção na formatação da agenda político-administrativa nacional.

Sobre a postura da FENPROF, primeiramente *questionando o discurso oficial mas não o pondo em causa*, talvez ela deva ser compreendida até como decorrência - como foi próprio do fordismo, enquanto orientação política - do pacto em torno do *Estado Providência tardio português*. Dessa forma, os questionamentos expressos não antagonizam à lógica na qual se apoia o discurso funcional, no sentido de o desconstruir como orientação-guia. Tal situação independe de declarações formais em sentido contrário, e mesmo de intenções individuais. O que se apreende empiricamente nega estas manifestações, o que, de resto, é algo resultante da função reservada ao sindicalismo como parte integrante da concertação social sob a óptica fordista.

No que concerne à *desconsideração das realidades portuguesas pela FENPROF*, é um facto que ocorre porquê a entidade toma como parâmetro um modelo de

desenvolvimento - para o qual se deve promover *uma educação para o trabalho* - exógeno ao País e supostamente universal, na medida em que ele é consubstanciado pelo percurso de outros países europeus. Dessa forma, ignoram-se aspectos fulcrais, como as limitações do referido modelo (a exemplo do equilíbrio ecológico); a sua historicidade, donde não se tem em atenção as condições que permitiram a sua construção; e ignora-se a crise em torno da própria ideia de desenvolvimento que se quer seguir, não se tendo em conta consequentemente a busca de alternativas a ele. Quer dizer, especificidades portuguesas são desconsideradas por as realidades do País não serem apreendidas em seus próprios termos, mas sim apenas vislumbradas através de uma imagem filtrada e distorcida pela aplicação de padrões e de comparações que têm como referências contextos que lhes são exteriores.

5 – Conclusão

Para finalizar esta Comunicação, volto a uma questão que pus de início. Refiro-me à discussão sobre *racionalidade formal* e *racionalidade substantiva*, com todos os desdobramentos que ela tem no que se refere às iniciativas em função do desenvolvimento. Ou, aqui, talvez seja melhor dizer, inferindo o tipo de desenvolvimento que os discursos da CNTE e da FENPROF pressupõem, quando eles têm em perspectiva a relação trabalho e educação.

Sabemos que ao se inquirir sobre os *porquês* e os *para quem* do desenvolvimento, à partida, já se aceita que é necessário produzir, isto é, já se aceita a *racionalidade formal*. A indagação apresenta-se portanto como *um situar-se para além desta*, uma espécie de busca de sentido ontológico. Do ponto de vista da análise social, de algum modo, isto implica em mediar algo que se encontra irresoluto em Weber: o entrelaçamento entre *juízos de facto* e *juízos de valor*.

A *racionalidade substantiva* tem estatuto diferente nos discursos da CNTE e da FENPROF. Enquanto a primeira, pela veemência do seu discurso crítico, não se satisfaz com a ideia da produtividade pela produtividade e emite sinais em direcção à construção de *um outro desenvolvimento*, a segunda, influenciada pelo discurso funcional em torno do desenvolvimento nacional, não vai além de ocasionais e breves piscadas endereçadas à ideia de *um outro desenvolvimento*. Entretanto, indefinições e ambiguidades são características que atravessam o conjunto de intenções da CNTE. No horizonte delineado por tais intenções, não se sabe, por exemplo, quem serão os construtores do *outro desenvolvimento*. Ambiguamente, as mesmas também não indicam o lugar da ideia de *nação* no *outro desenvolvimento*, questão esta nada desprezível quando se tem em conta que a teoria crítica da nação - como um dos referentes que explicava as relações de dependência/desigualdade internacional e era pilar para a mudança social - foi sacudida por um abalo semelhante a um terremoto de magnitude 8 na escala Richter.

Decerto que é injusto pedir à qualquer interveniente social soluções teóricas para problemas que a prática, como mãe da teoria, ainda não aponta uma possibilidade objectiva, mas, exactamente por isto, a problemática se mantém (e não só para a CNTE): Quem serão os construtores do *outro desenvolvimento* e como ele será construído? O Estado-nação deve ser o senhor das iniciativas, renunciar ilimitadamente a atributos em nome da liberdade das “forças vivas” da sociedade ou deve combinar o desempenho de um papel activo com a busca de parcerias com a sociedade civil? A ideia surgida no campo educativo propondo o *desenvolvimento local de par com um novo comunitarismo* tem pertinência? Qual o papel das ONGs? E as organizações/agências internacionais?

Eis aí algumas questões estimulantes que, a partir da focagem em torno dos discursos da CNTE e da FENPROF sobre a relação trabalho-educação e a partir do panorama comparativo entre ambos, são aportados à discussão. Com as suas posições, as duas entidades terminaram portanto por instigar um debate que requer criatividade intelectual e investigação disciplinada, oferecendo assim “material” para que os cientistas sociais dos dois lados do Atlântico consubstanciem aquilo que, pelo menos como entendo, deve ser um *imperativo categórico* do seu *métier*: construir conceitos e procedimentos para tratar dos problemas que a realidade coloca como desafio.

NOTAS

¹ - Isto é, mais como um espaço estruturado pelo Pensamento Social, o que significa dizer que a rigidez empírica delimitadora de fronteiras disciplinares apresenta-se actualmente como algo irrelevante. Aliás, como atesta a bibliografia contemporânea (e não só), já é alargado o conjunto de investigações que estiolou a visão *tradicional* de Ciências Sociais, se é que sequer há sentido em lhes atribuir tal adjectivo. Não só há uma convergência e recíproca interpenetração de abordagens no *campo do social*, onde se incorpora também novas focagens, tornando despropositado dizer que as Ciências Sociais limitam-se, por exemplo, a Sociologia, a Ciência Política, a Antropologia, etc., como ainda questiona-se até mesmo a distinção entre Ciências Sociais e Ciências Naturais. Apontando, a partir desta perspectiva ampla, o avanço das Ciências Sociais e definindo a História como uma delas, além da interface das mesmas com as Ciências Naturais, diz Boaventura de Sousa Santos: **“Se (...) numa reflexão mais aprofundada, atentarmos no conteúdo teórico das ciências que mais têm progredido no conhecimento da matéria, verificamos que a emergente inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das Ciências Sociais. Para não irmos mais longe, quer a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine quer a teoria sinérgica de Haken explicam o comportamento das partículas através dos conceitos de revolução social, violência, escravidão, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das Ciências Sociais (da Sociologia, da Ciência Política, da História, etc.)”**, in *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento, 1999, págs. 40-41. E sobre a fragmentação disciplinar, afirma: **“É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinação do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos”**, *ob. cit.*, p. 46. Quer por uma via, quer outra, a ideia de unidade do conhecimento social, onde a *ignorante* especialização disciplinar não tem vez, encontra eco *metodológico* na dialéctica marxista. A este respeito, um fecundo ensaio foi escrito pelo filósofo brasileiro Carlos Nelson Coutinho, denominado “Gramsci, o Marxismo e as Ciências Sociais”, onde ele analisa a estruturação histórica destas, publicado em *Marxismo e Política: A Dualidade de Poderes e Outros Ensaio*, São Paulo: Cortez, 1996, pp. 91-142. Nessa perspectiva, do ponto de vista clássico, textos de referência são os de Lukács, como o *La destruction de la raison*, Paris: L’Arche, 1958. Ainda no contexto metodológico da dialéctica marxista, a despeito de qualquer objecção política ao seu autor, dois textos a serem lembrados, onde a noção de totalidade e de enfoque histórico-estrutural estão presentes, foram produzidos por Fernando Henrique Cardoso: um, escrito em diálogo-polémica com Poulantzas, é o “Althusserianismo ou Marxismo? A Propósito do Conceito de Classes em Poulantzas”, in *O Modelo Político Brasileiro*, São Paulo: Bertrand Brasil, 1993, pp. 104-139; o outro, agregando a discussão dos procedimentos metodológicos da dialéctica marxista na forma como foi construída a Teoria da Dependência, proporciona um panorama a respeito de tal orientação – ele é o “A Dependência Revisitada”, in CARDOSO, Fernando Henrique, *As Idéias e seu Lugar: Ensaio sobre as Teorias do Desenvolvimento*, Petrópolis: Vozes, 1993. De resto, há uma variedade de trabalhos que, de modo geral, tanto corroboram o que aqui foi enfatizado como, de maneira mais específica, tornam irrelevantes as razões de uma suposta separação entre História e Sociologia, pelo que então se empenham na defesa de um enfoque histórico-sociológico. A Histórica definida como uma ciência social, já lá vai algum tempo, e não pode deixar de ser lembrado, foi algo realçado por Eric Hobsbawm, com a sua abordagem que não é apenas de registo, mas sim fundamentalmente analítica – um texto seu paradigmático nesse sentido é o “From Social History to the History of Society”, in *Daedalus*, Nova Iorque: Inverno de 1971. Para uma incursão nas questões deste debate, veja-se ainda, por exemplo, o Relatório da Comissão Gulbenkian, coordenado por Immanuel Wallerstein, o (cito a versão brasileira) *Para Abrir as Ciências Sociais*, São Paulo: Cortez, 1996; um pertinente texto de Fernand Braudel, o *Escritos sobre a História*, Lisboa: Dom Quixote; o *Sociologia e História*, de Peter Burke, Porto: Afrontamento, 1980; Também pela via aberta por este tipo de reflexão, claro, cabe deixar apontado que se pode tomar a vereda para as formulações *foucaultianas*, bem como para as da *complexidade*.

² - Três fatores teriam levado o trabalho a ser pedra fundamental nos projectos da teoria social: 1º) a soltura do trabalho puro, possibilitando a personificação do trabalho na figura social do trabalhador; 2º) o fim da antiga

hierarquia, na vida social, entre atividades inferiores e superiores, consequência da reforma teológica, das construções teóricas político-econômicas e da revolução burguesa; e (3º) a proletarização da força de trabalho, com a libertação moral da atividade desencadeada pela utilização industrial dessa força motriz. Cf. OFFE, Claus, *Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais para o Futuro da Sociedade do Trabalho*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989

³ - OFFE, Claus, *ob. cit.*, p. 13.

⁴ - Não é aqui o sítio adequado para passarmos em revista o referido debate. Um mapa do mesmo pode ser encontrado no trabalho que apresentei como Tese de Doutorado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, donde decorre a presente Comunicação. Ver LEITE, Ivonaldo, *Sindicalismo, Trabalho e Educação: Um Estudo do Posicionamento do Sindicalismo Docente Brasileiro e Português durante a década de 1990*, Porto: 2003 (Documento Policopiado). Contudo, para já, não se pode deixar de assinalar que as posições acerca do *fim do trabalho* não têm perspectivas semelhantes.

⁵ - Em dois textos recentes, Celso Furtado realiza uma incursão em tal debate, procurando pôr em evidência a importância do mesmo para o mundo contemporâneo. Eles são “As Raízes da Globalização” e “As Duas Vertentes da Civilização Industrial”, in FURTADO, Celso, *Em Busca de Novo Modelo: Reflexões sobre a Crise Contemporânea*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Diz-nos Furtado: **“A revolução burguesa foi a implantação do tipo de dominação social conducente à comercialização dos chamados elementos da produção, o que implica estruturar o processo da produção com base em critérios de racionalidade instrumental. Sectores importantes da ordem social – o trabalho produtivo e as actividades correlatas de parcela crescente de membros da sociedade – passam a ser regulados por normas racionais sem que os objectivos últimos que regem tais normas sejam necessariamente evidentes para as pessoas implicadas. O controlo directo da terra e dos homens tende a ser substituído pelo controlo das técnicas, que asseguram a eficiência da organização da produção, como base da estrutura de poder. Os fundamentos da legitimidade do sistema social se modificam, como observou Karl Marx e, mais tarde, Herbert Marcuse (...). O que interessa frisar é que a racionalidade instrumental passa a ser o cerne da prática social. A difusão da racionalidade instrumental no tecido social (a *racionalização* a que se refere Weber) é menos decorrência da prática do uso da moeda – da extensão do “mundo da mercadoria” – do que da subordinação do conjunto das actividades sociais à acumulação”** – FURTADO, Celso, *ob. cit.*, págs. 57-58.

⁶ - A propósito, penso que o instigante contributo de Marcuse para o debate reside em ele ter relacionado progresso e psicanálise mantendo-se nos parâmetros da discussão sobre *racionalidade formal* e *racionalidade substantiva*, donde se segue a sua definição dos dois tipos de progresso: um quantitativo e outro qualitativo. Ver MARCUSE, Herbert, *Cultura e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, pp. 112-138.

⁷ - Por certo que tal postura também foi impulsionada pelos impasses vividos pela civilização industrial, a exemplo do desperdício dos recursos naturais não-renováveis, da poluição do meio ambiente e das distorções da urbanização.

⁸ - Ver, por exemplo: AMIN, Samir, *Le développement inégal*, Paris: Editions de Minuit, 1970 e *L'accumulation à l'échelle mondiale*, Paris: Editions Anthropos, 1973; MARINI, Rui M., “Dialectica de la Dependencia: la Economia Exportadora”, in *Sociedad y Desarrollo*, Vol. I, nº 1, Santiago do Chile: Março/1972; CARDOSO, Fernando Henrique & FALLETO, Enzo, *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, México: Siglo XXI, 1969; CARDOSO, Fernando Henrique, *As Ideias e seu Lugar: Ensaios sobre as Teorias do Desenvolvimento*, Petrópolis: Vozes, 1992; DOS SANTOS, Theotônio, *Imperialismo y Dependência*, México D. F.: Ediciones Era, 1978; FURTADO, Celso, *Subdesenvolvimento e Estagnação da América Latina*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

⁹ - Decerto que a referência aos mesmos não deve significar, sob o “argumento da autoridade intelectual”, a renúncia do compromisso analítico em problematizar as suas formulações. A este respeito, parece-me discutível, por exemplo, a tese do *capitalismo senil* formulada por Samir Amin, como, de resto, já polemizei publicamente com ele ao desenvolver uma apreciação de um texto seu que recebeu a referida denominação

como título. Ver AMIN, Samir, “Capitalismo Senil”, in *P.O.*, nº 88, Lisboa: 2003; e LEITE, Ivonaldo, “Capitalismo Senil: Apreciação ao Artigo de Smair Amin”, in *P.O.*, nº 89, Lisboa: 2003. Seguiu-se uma resposta de Amin à crítica que formulei ao seu texto, mas que, penso, além de não focar centralmente o que coloquei em realce, apanha sobre o mesmo nível questões que têm estatutos teóricos diferentes – é o que se pode encontrar em AMIN, Samir, “A Revolução Tecnológica no Centro das Contradições”, in *P.O.*, nº 91, Lisboa: 2003.

¹⁰ - Se é certo que contemporaneamente um conjunto de tendências levou ao surgimento da dita globalização, por outro lado, não é equivocado assinalar que tais tendências vêm de longe e que houve quem, já no século XIX, identificasse no capitalismo mecanismos de expansão e difusão geográfica que levariam, em última instância, a uma *mundialização*.

¹¹ - A propósito, consultar SEN, Amartya, *Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*, Paris: Éditions Odile Jacob, 2000.

¹² - Os *teóricos da dependência* realizaram uma consistente crítica às incongruências da Teoria da Modernização/Desenvolvimento. Cf. CARDOSO, Fernando Henrique & FALLETO, Enzo, *ob. cit.*

¹³ - Ver ROSTOW, W. W., *The Stages of Economics Growth: a non-communist manifest*, Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

¹⁴ - O trabalho de Adam Smith, o *A Riqueza das Nações*, é de 1776; o de J. Stuart Mill, o *Princípios de Economia Política*, é de 1888. Ver SMITH, Adam, *Os Economistas* (dois tomos), São Paulo: Nova Cultural, 1996; STUART MILL, John (1996), *Os Economistas* (dois tomos), São Paulo: Nova Cultural, 1996.

¹⁵ - Ver MARSHAL, Alfred, *Principles of Economics*, London: s/e, 1980.

¹⁶ - Ver SCHULTZ, Theodore, *O Valor Económico da Educação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

¹⁷ - A fórmula é: $X = AK^{1-s}L^s$, onde X = volume de produtos; A = nível de tecnologia; k = *inputs* de capital; L = *inputs* de mão-de-obra; a, uma constante; 1-s, igual à unidade para dar rendimentos constantes de escala.

¹⁸ - Ver DENISON, E. F., *The Sources of Economic Growth in the United States*, New York: 1962.

¹⁹ - Ver HARBINSON, F. H. & MYERS, C. M., *Education, Manpower and Economic Growth*, New York: McGraw-Hill, 1964.

²⁰ - Ver PARSONS, Talcot, “The School Class as a Social System: Some Functions in American society”, in HELSEY, R. H. et al, *Education, Economy and Society*. New York: s/e, 1961.

²¹ - LEITE, Ivonaldo, *ob. cit.*

²² - Ver, por exemplo: CARNOY, Martin & LEVIN, Henry, *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*, São Paulo: Cortez, 1987; LABARCA, G. (Org.), *Economía Política de la Educación.*, México: Nueva Imagem, 1987; GINTIS, G. H., “Education, Technology and Characteristics of Worker Productivity”, in *American Economic Review*, 1971.

²³ - GENTILI, Pablo, “Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora”, in FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*, Petrópolis: Vozes, 1998, p. 89.

²⁴ - Ver, por exemplo: OCDE, *Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico*, Lisboa: Ministério da Educação, 1987; OCDE, *O Ensino na Sociedade Moderna*, Porto: ASA, 1989; BANCO MUNDIAL, *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, Washington, D.C.: The World Bank Group, Series Development in Practice, 1994; BANCO MUNDIAL, *Education Sector Strategy*, Washington, D.C.: The World Bank Group, Human Development Network, 1999; UNESCO, *Educação, Formação e Emprego*, Lisboa: Ministério da Educação, 1989; UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto: ASA, 1996; CEPAL, *Transformación Productiva con Equidad*, Santiago do Chile, 1990; CEPAL, *Panorama Social de América Latina*, Santiago do Chile: 1995; CEPAL & UNESCO, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago do Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992; COMISSÃO EUROPEIA, *Crescimento, Competitividade e Emprego: Os Desafios e as Pistas para educar no Século XXI (Livro Branco)*, Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994; COMISSÃO EUROPEIA, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (Livro Branco sobre Educação e Formação)*, Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995;

²⁵ - UNESCO, 1989, *ob. cit.*

²⁶ - OCDE, 1989, *ob. cit.*

²⁷ - OCDE, 1987, *ob. cit.*

²⁸ - Ver LEITE, Ivonaldo, *ob. cit.*

²⁹ - *Ibidem*

³⁰ - Durante os anos 1950 e 1960, o fenómeno da emigração acentuou-se em Portugal. Os dados disponíveis, e que talvez não captem todo o fluxo emigratório luso nesta altura, indicam que, em pouco mais de uma década, cerca de um milhão de portugueses deixaram o País. Brasil e França foram os principais destinos neste período. Em 1950, o Brasil foi o País escolhido por 64% dos emigrantes lusos; em 1959, o percentual que fez esta opção foi de 47%; e em 1969, 17%, enquanto que a França, neste mesmo ano, foi a opção de 72%. A propósito, ver LEITE, Ivonaldo, *ob.cit.* e MARINHO ANTUNES, M. L, “Vinte Anos de Emigração Portuguesa: Alguns Dados e Comentários”, in *Análise Social*, nºs 30-31. Lisboa: 1970.

³¹ - LEITE, Ivonaldo, *ob. cit.*

³² - No Brasil, durante os anos 1990, a preocupação do empresariado com a formulação de proposições educativas foi significativa. No início da década, o empresário Antônio Ermírio de Moraes – conhecido como o “capitão da indústria nacional” –, ao considerar os índices de jovens cursando o Ensino Secundário nalguns países, e tendo em conta a realidade brasileira, bradou: “Educação pelo amor de Deus” – Cf. MORAES, Antônio Ermírio, “Educação pelo Amor de Deus”, in *Folha de São Paulo*, São Paulo: Edição do dia 20 de Junho de 1993. A preocupação do empresariado desdobrou-se numa série de iniciativas, objectivando persuadir o Governo na adopção de medidas reformistas. Assim, em 1992, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do seu Instituto (Euvaldo Lody – IEL), coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre *Pedagogia de Qualidade*, promoveu 16 encontros estaduais sobre *educação para qualidade* e quinze cursos sobre *qualidade total* – Cf. IEL, *Relatório de 1992*, São Paulo: 1992. Já o Instituto para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), também em 1992, elaborou um documento denominado *Mudar para Competir: A Nova Relação entre Competitividade e Educação* (IEDI, 1992). Por sua vez, o Instituto Herbert Levy e a Fundação Bradesco encomendaram a uma equipa de técnicos uma proposta para o Ensino Fundamental, tendo como referência a “competitividade industrial”, objectivando propor a mesma ao

governo. Daí resultou o documento *Educação Fundamental e Competitividade Industrial: Uma Proposta para a Acção do Governo*. A Confederação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) também procuraram subsidiar, sob sua óptica, os debates no Congresso Nacional, intervindo, por exemplo, no processo de elaboração/tramitação da nova Lei de Bases da Educação, que foi instituída em 1996.

³³ - LEITE, Ivonaldo, *ob. cit.*

³⁴ - *Ibidem*

³⁵ - *Ibidem*

³⁶ - WALLERSTEIN, Immanuel, *The Modern World-System*, New York: Academic Press, 1980.

³⁷ - Tal equívoco, contudo, não é apanágio da CNTE. Ele perpassa o discurso da maior parte dos sectores que foram críticos sistemáticos, sem trégua, dos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso, que correspondem ao período aqui em foco. Trata-se de um equívoco que confunde, por exemplo, a desestatização de inertes entes corporativos, a celebração de parcerias público-privadas e a criação de agências de regulação com uma suposta destruição do Estado pela lógica do mercado, quando, na verdade, por vezes, o que se busca é exactamente o inverso disso, ou seja, tenta-se oxigenar a acção estatal, para garantir a sua consistência como mecanismo de coordenação e de mediação de projectos. De resto, dada a agenda do actual governo brasileiro, os referidos sectores foram postos numa inconveniente situação paradoxal: mais do que um disfarçado *mea culpa* de ocasião, precisam ajustar contas com os seus antigos discursos.