

ERRATA - Belo Horizonte, dezembro de 1997.

Na edição da Revista Trabalho & Educação n.º 1, deixamos passar alguns erros, mesmo após inúmeras revisões. Alguns erros são de digitação, outros correspondem a dados de identificação do texto ou do autor. Priorizamos alterar os dados de identificação do texto ou do autor por entendermos ser impossível corrigir todos os erros de digitação. O leitor poderá observar que as incorreções não comprometem o conteúdo dos artigos. Publicamos essa errata, como encarte da edição da revista n.º 2, esperando reparar parte desse nosso deslize.

Comitê Editorial da Revista Trabalho & Educação

ERRATA		
PÁGINA.	ONDE ESTÁ ESCRITO	LEIA-SE
04	Este número foi financiado pelas FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) através do Programa de Integração de Pós-Graduação e Graduação (PROIN)	Este número foi financiado pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos)
05	Educação, Trabalho, Cidadania, e Qualificação Social Francisca dos Santos	Educação, Trabalho, Cidadania e Qualidade Social Francisca dos Santos Gonçalves
06	Projetos em disputa: empresários trabalhadores, trabalhadores e a formação profissional.	Projeto em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional.
48	Francisca dos Santos Educação, Trabalho, Cidadania, e Qualidade Social	Francisca dos Santos Gonçalves Educação, Trabalho, Cidadania e Qualidade Social
49	GONÇALVES, Francisca dos Santos. O conhecimento articulado ao trabalho e à vida. São Paulo- FAE- USP, 1996. (Tese, Doutorado em Educação)	excluído
14, 57, 76, 92, 129	Résumé	Resumée
14, 57, 76, 92, 129	Résumé	Abstract
113	Projetos em Disputa: Empresários Trabalhadores, Trabalhadores e a Formação Profissional.	Projeto em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional.
193	GONÇALVES, Francisca dos Santos. O conhecimento articulado ao trabalho e à vida. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996 (Dissertação, Mestrado em Educação).	GONÇALVES, Francisca dos Santos. Vida, Trabalho e conhecimento; metodologia para a elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo - uma contribuição para a formação do professor. São Paulo: FEUSP, 1995) (Tese, Doutorado em Educação) Orientador: Dirceu Ricci de Carvalho
196- linha	Terceira (Dissertação, Mestrado em Educação)	(Tese de Doutorado em Sociologie, changements, crises, mutations).

Roberto Leher

Educação e Tempos Desiguais: Elementos Para uma Reconstrução da Problemática



Mestre em Educação pela UFF, Doutorando em Educação na USP e Professor Assistente do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ

Re
Este e
enfaziz
periodi
concei
Tempo
para a
Re
This st
the We
period
and p
coxis
a conti
1.
C
antes
forte r
como
o cern
capital
De fat
difunc
chave
abrin
e à me
trabal
capita
modo

Resumo

Este estudo investiga as categorias do Tempo na área Trabalho-Educação, enfatizando a formulação do Banco Mundial e de seus críticos. Critica o uso de periodização como *fordismo* e *pós-fordismo* nos estudos da área, propondo os conceitos de **desenvolvimento desigual do capitalismo** e da **coexistência de Tempos desiguais** em uma mesma *formação econômico-social*, indispensáveis para a reconstrução da área.

Résumé

This study investigates the categories of Time in Labor -Education area, specially the World Bank's formulation and also the formulation of its critics. Criticizes its periodization such as *fordism* and *postfordism* which are present in many studies, and proposes two concepts: **uneven development of capitalism** and **coexistence of uneven times** for the same *economic and social formation*, as a contribution to the reconstruction of this area of study.

1. O Problema e as Questões

Os estudos de Educação no Brasil alcançaram maior rigor conceitual e sentido crítico com a emergência da área **trabalho- educação**². Esta área logrou inegável êxito ao destacar, enquanto *problemática*³, o que antes em nível de pressupostos implícitos não constituía objeto de discussão: a forte relação da Educação com o mundo do trabalho, posta pelo Banco Mundial como o "coração" do problema da eficiência do sistema educacional, constituindo o cerne da configuração político-ideológica do projeto econômico-educativo do capitalismo.

De fato, o projeto educacional hegemônico é sustentado pela tese, sistematizada e difundida sobretudo pelo Banco Mundial, que confere à Educação o papel de chave-mestra capaz de romper com as amarras do subdesenvolvimento e do atraso, abrindo os caminhos que *inevitavelmente* irão levar os países ao desenvolvimento e à modernização. Esta concepção escatológica desloca, do centro da *problemática* trabalho-educação, a contradição engendrada pelo desenvolvimento desigual do capitalismo, ignorando, por conseguinte, a coexistência de Tempos desiguais no modo de produção capitalista.

O abandono ou a secundarização das **contradições** fundamentais do capitalismo pode ser explicado, ainda que parcialmente, pela crescente influência de determinadas orientações “relativistas” e “pós-modernas” nas ciências sociais e, dentro delas, na Educação. Estas orientações pressupõem a homeostase e o equilíbrio dos *sistemas* sociais operando com a noção de holismo e, mais recentemente, de caos e auto-organização⁴.

Os estudos da relação Trabalho-Educação, fundamentados nesses pressupostos metodológicos, estão assentados em uma mesma noção de Tempo linear. Assim, categorias do Tempo como desenvolvimento, crescimento econômico, fordismo, pós-fordismo, sociedade do conhecimento, entre outras, têm como denominador comum uma noção de processo histórico real expressa em meras variações de grau. A periodização implícita em tais categorizações é claramente evolutiva e teleológica.

Reconhecidos estudos na área Trabalho-Educação abraçam o evolucionismo em sua versão mais recente e celebrada: o evolucionismo tecnológico, introjetado no conceito de paradigma pós-fordista e em suas variações “automatização” e “ohnismo”. Vale ressaltar que tais variações, via de regra, são interpretadas como válidas em si mesmas, auto-explicativas. Periodizações feitas a partir de outros contextos e problemas teóricos definidos, como: cooperação, manufatura, maquinismo e automatização (Freysenet, 1989); taylorismo/ fordismo e *ohnismo* (Coriat:1994) e fordismo e pós-fordismo (Harvey:1993), são transplantadas para outros espaços, acriticamente, como se tivessem validade universal, enquanto a culminância de uma série consecutiva de etapas, correspondendo, cada uma delas, a um determinado “paradigma tecnológico” (Dosi, 1982). Este equívoco teórico é a marca comum das diversas considerações a propósito da Educação, ainda que as inferências feitas variem segundo a perspectiva política adotada.

A propósito do uso do conceito de fordismo, Fiori argumenta que quando usado com rigor:

este conceito insere-se numa matriz teórica e numa periodização do desenvolvimento capitalista utilizada, sobretudo, pela Escola Regulacionista. Fora deste contexto, carece de relevância, não contribuindo em nada para pensar o futuro ou para induzir comportamentos ou intervenções políticas sobre o tempo presente (Fiori, 1994:5).

O fordismo foi um modo de regulação próprio dos países que viveram sua primeira e segunda revoluções industriais antes de 1929. Hobsbawm (1995), demarca os limites temporais do fordismo: uma curta “Era de Ouro”, situada entre uma crise e

outra. Logo, desconsiderar o lugar e o tempo deste conceito não é um procedimento metodológico recomendável.

O uso abusivo do conceito pode prejudicar uma identificação correta das especificidades nacionais e das relações contraditórias que unificam ao mesmo tempo em que fraturam e hierarquizam a economia mundial. (...) Não houve fordismo, em sentido estrito e rigoroso, na trajetória industrializante do Brasil, entre os anos que vão de 1929 a 1980 (...). [Por isso] não consideramos adequado nem útil o uso do conceito de "fordismo" e de "crise fordista" ao modo de regulação brasileiro e à sua crise nos anos oitenta. Faltam-lhes, em nosso entender, a abrangência e a precisão indispensáveis para dar conta do modo pelo qual se articulam, no Brasil, as relações econômicas e as instituições políticas durante o período que vai de 1929 a 1980. Aqui, mais do que nos países centrais, por este motivo, a idéia de um Estado pós-fordista não quer dizer nada". (Fiori, op.cit.p.7)

O exame das categorias do Tempo é necessário tanto para a crítica da periodização adotada nos estudos de Trabalho-Educação, quanto para escapar das armadilhas do evolucionismo. Desta forma, pensar a materialidade do Tempo é uma condição indispensável para discutir as contradições do modo de produção capitalista.

Ao contrário da tese da articulação dos modos de produção, defendidas pelos estruturalistas⁵, este estudo propõe que as diversas manifestações do Tempo não estão, necessariamente, reportadas a espaços diferentes. É imprescindível a incorporação da questão dos Tempos desiguais, especialmente em sua versão mais rica e complexa (Martins, 1994), para caracterizar a relação Trabalho-Educação enquanto prática social inscrita no desenvolvimento desigual do capitalismo. Também as análises que compreendem Tempo como intimamente relacionado às doutrinas salvíficas, seja por filiação a determinadas Filosofias da História⁶, seja por filiação a orientações gnósticas, são aqui veementemente rejeitadas, pois estas desconsideram o caráter histórico-social do Tempo.

O Tempo está relacionado, concomitantemente, à estrutura econômico-social e ao campo ideológico⁷. Nesta acepção, as categorias do Tempo produzem relações, orientam os próprios referenciais sócio-políticos (Marramao, 1995), modelando a própria Educação, cada vez mais concebida como um instrumento capaz de conformar as relações sociais no fluxo ao Tempo hegemônico (Steffan, 1995:68).

A instância determinante da produção semântica no campo trabalho- educação é determinada pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e, sobretudo, o Banco Mundial (Leher, 1996). O discurso do Banco tem promovido

uma série de deslocamentos semânticos nas categorias do Tempo da Modernidade. Para viabilizar a circulação de sentidos supostamente novos, o Banco mantém a velha crença na evolução social e econômica, mas apaga os sentidos utópicos e emancipatórios nelas contidas. Assim, o Progresso que anunciava a possibilidade de superação é transfigurado em Crescimento, capaz apenas de aliviar esta pobreza.

2 - Categorias do Tempo

Toda transformação social implica uma mudança fundamental na intuição do Tempo. As categorias centrais do Tempo reivindicadas pela Modernidade, Progresso, Revolução e Libertação, foram objeto de sucessivos deslizamentos semânticos produzidos pelos desdobramentos do capitalismo.

O estudo das categorias do Tempo ocupa um lugar importante na obra de muitos autores pós-modernos, entre os quais é possível destacar Lyotard. Para ele, a noção de Progresso é um anátema, pois incorpora a noção de Tempo linear. Porém, críticas como estas promovem o apagamento do caráter revolucionário do Tempo linear em relação ao tempo circular, fechado, governado pelos ciclos naturais, no qual não cabe a História. Neste sentido orientações pós-modernas e partidários do "fim da história" concluem que o conceito de Progresso faz parte das utopias do século XIX que não têm mais lugar no final do século XX. No entanto, o exame da história do movimento operário indica que **a idéia de Progresso contém os germes do pensamento transformador**. Nos termos de Balibar (op.cit.,p.103) "não se compreenderia nada da história do século XX se se fizesse abstração dela" e, ademais, não é possível relegar ao esquecimento o fato de que "a versão dialética do Progresso social circulou entre os grandes movimentos sociais e políticos dos diferentes "mundos" europeus e extra-europeus"(idem, p.104).

Este estudo ratifica a postura de Balibar no que diz respeito à necessidade de considerar o caráter contraditório e dialético das categorias do Tempo da Modernidade. Afinal, tais categorias são histórico-sociais.

2.1 Tempo social

A consideração do Tempo social é imprescindível à crítica do evolucionismo inscrito em periodizações como as descritas na primeira seção.

A crítica à noção finalista de Tempo ganhou nitidez e consistência teórica com a "Escola dos Annales", no final dos anos 1920 (Burke, 1991), principalmente com

os trab
demon
op.cit.,
tempo
das est
Mesm
qualqu
e espa

Contu
e hom
Escol
o fun
que ci
1995:
Adem
esta c
ruptu
op.cit
anális
a Nov
estabi
de un
qual
temp
pluris
quest
o pro
Uma
traba
desat
difer

os trabalhos de Braudel: "Meu grande problema, o único problema a resolver, é demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades" (Braudel, apud Burke, op.cit.,p.52). De fato, Braudel organiza *O Mediterrâneo* segundo três dimensões temporais: história de curta duração (acontecimentos), de tempo médio (história das estruturas) e de tempo longo (geo-história da relação homem-meio ambiente). Mesmo seus principais críticos reconhecem que "Braudel contribuiu mais do que qualquer outro historiador deste século para transformar nossas noções de tempo e espaço", conforme nota Burke (op.cit.,p.54).

Marramao (1995:120) reconhece a importância da *Nouvelle Histoire* que segundo ele "rompe com a concepção clássica do tempo histórico expressa pelo espaço da narrativa, elaborando grades de leitura de sistemas de objetos capazes de dar conta da forma descontínua, da pluralidade dos tempos históricos que concorrem para a determinação de uma dinâmica evolutiva" (grifos no original).

Contudo, a *Escola dos Annalles*, não chega a romper com a abordagem evolutiva e homeostática (Marramao, op.cit. p. 123). Ao rejeitar o aspecto qualitativo, a *Escola* deixa de lado o traço essencial do processo de secularização: *justamente o fundamento substancialista e humanístico da moderna filosofia da história que criou os pressupostos da mensurabilidade e da quantificação* (Marramao, 1995:122, grifos do autor), pressupostos que sustentam as suas metodologias. Ademais, na tentativa de rejeitar qualquer pretensão "motor primeiro" da história, esta corrente acaba "esfriando" o objeto "revolução" e, conseqüentemente, as rupturas e os cortes na análise histórica (grifos, RL). Furet (apud Marramao, op.cit.p.124), alerta que este tipo de abordagem não é capaz de ir além de "uma análise em termos de equilíbrio". Desta forma, prossegue Marramao (op. cit.,p.124), a *Nouvelle Histoire* é, por sua própria constituição, uma teoria da "mutação na estabilidade". Privilegiando o "longo prazo" (as mentalidades, p. ex.) e o "equilíbrio de um sistema", a história serial "torna-se incapaz de definir o patamar a partir do qual se produz uma mudança não tanto do ritmo, mas da **estrutura da temporalidade**; é incapaz de capturar as "inovações" que sacodem o equilíbrio plurissecular de um sistema" (ibid,p.124). Não enfrentando o ponto crucial, a questão do Tempo, só resta a retomada da ética como única solução racional para o problema econômico-político da escassez.

Uma reapreciação radical do problema do Tempo foi feita por Walter Benjamin, trabalhando com um conceito de História que permite recuperar o de Revolução, desatrelado do de Progresso. Benjamin produz uma reinterpretação do Tempo diferente da do Tempo entrópico, devorador do presente:

“Se o traço distintivo do tempo da modernização é a aceleração insensata que consome o instante, este último pode ser retido propositalmente, como faz aquela “lente de aumento temporal” que é a filmagem em câmera lenta” (idem, p.124). O instante, para Benjamin, assinala antes a brecha para o “milagre”, o ponto de apoio para introduzir a inovação que faz destacar “o curso homogêneo da História”.”(idem, p. 125). De acordo com Marramao (op.cit.p.125), a historiografia marxista opera, para Benjamin, como uma alegoria barroca: petrifica o fluir do tempo, condensa os eventos em uma mônoda destacada do *continuum*. Em suas *Teses Sobre a Filosofia da História*, Benjamin define “a teoria do conhecimento do “novo materialismo histórico” enquanto esforço e tentativa de “fazer saltar e escolher da continuidade histórica um período específico”, característico e típico para a interrupção do progresso e do desenvolvimento histórico, produtos de uma concentração extraordinária da força opositora dos oprimidos em momentos precisos da história das lutas sociais (Benjamin, apud Munster, 1993:74-75).

Benjamin critica o Tempo do Progresso da Social-Democracia: tempo do adiamento e da delonga, da não decisão, da incapacidade de tomar o “estado de emergência” como regra. Esta orientação política lança mão de um recurso dogmático, concebendo um Progresso interminável que percorre uma linha reta ou em espiral. No fundo, diz Benjamin, a social-democracia concebe a História percorrendo um tempo homogêneo e vazio (Tese XIII, Benjamin 1991:161).

As forças políticas hegemônicas tratam Tempo como uma “variável” da natureza, intocável em seu imutável curso infinito. Este Tempo é o Tempo do capitalismo, no qual as forças produtivas se renovam no seio das relações de produção concebidas como sendo inalteráveis. Na configuração atual do capitalismo, os conceitos de Desenvolvimento e de Crescimento estão no *núcleo sólido* (Piattelli-Palmarini, 1983) da concepção hegemônica de Tempo.

Benjamin (apud Gagnebin, op.cit.,p.114) estava ciente de que era preciso “refutar” a história como a “comemoração” das façanhas dos vencedores e a apologia que tende a recobrir os momentos revolucionários do curso da história:

“aquele que quer ir além dessa tradição dos vencedores deve saber agarrar-se a essas asperezas, a essas arestas que lhe oferecem tantas escoras ou pontos de apoio na sua luta contra o fluxo nivelador da história oficial que, justamente, deixa escapar esses lugares nos quais a tradição/ transmissão se interrompe”. Benjamin associa aqui “interrupção” e Revolução: “o propósito de todo historiador materialista é a produção de rupturas eficazes, isto é, de abalos e choques capazes de imobilizar o desenvolvimento falsamente natural da narrativa” (Tese XV, Benjamin, 1991:161).

Na avaliação de Marramao, a perspicácia de Benjamin está em captar que o destino da idéia de revolução está vinculado às chances de desatrelá-lo da prisão

da futurização. O que, nos termos deste estudo, aponta para um desafio: demonstrar que a periodização não implica, necessariamente, evolucionismo e teleologia.

2.2 Tempo e periodização

O principal objetivo desta seção, nos limites de seu escopo, é discutir o lugar da periodização na explanação científica, destacando aspectos epistemológicos e políticos para, na seção seguinte, passar à análise das categorias do tempo na formulação educacional do Banco Mundial.

A periodização não se esgota na epistemologia, ainda que esta possa contribuir para a sua construção, especialmente no que diz respeito a caracterização das cesuras no Tempo. O conceito de "corte epistemológico", formulado por Bachelard e por Ganguilhem e reinterpretado por Althusser e Balibar, assim como o conceito de "mudança de problemática" são indispensáveis à compreensão das regularidades que governam as mudanças em formações sociais específicas, bem como dos aspectos de uma situação social que a caracterizam e delimitam em termos históricos.

A periodização expressa questões reais porque históricas e está inscrita no campo ideológico hegemônico, não podendo ser reduzida à epistemologia. Vale destacar que tanto o pensamento conservador, como a experiência do *socialismo real*, trataram de mistificá-la para legitimar a ordem vigente, invocando-a nas festas oficiais, livros de História e calendários escolares, etc.

Para desvincular a periodização do evolucionismo, a análise precisa focar o processo histórico real: o evolucionismo presente nas categorias do Tempo da formulação educacional do Banco Mundial tem inegável propósito político. No que tange à Educação, o objetivo é:

se apoderar dos imaginários para os desviar em sua vantagem, tornar o presente aceitável e legítimo não só em nome dum passado onde este pretende ter suas origens, mas também em nome do futuro, de um futuro melhor que justificará retroativamente a miséria de hoje". (Pomiam, 1993: 210)

Os conceitos de desenvolvimento e crescimento do Banco Mundial indicam uma periodização sem cesuras, representada como um *continuum* entre os países, destacando *fatores* como a Educação. A teoria marxiana, ao pensar a materialidade do Tempo, concebe a periodização como função de problemas políticos e teóricos definidos. Neste sentido, as categorias do Tempo, operadas pelo Banco Mundial, são compreendidas pela teoria marxiana como desenvolvidas à base de uma

variedade de *problemas* derivados das mais diversas fontes e submetidas a diferentes elaborações: ideologias políticas, debates históricos e também problemas resultantes do processo de exposição teórica e de debates políticos-teóricos.

A materialidade do Tempo é pensada por Marx de forma original, radicalmente distinta da evolucionista. Não cabe em sua teoria a idéia de um *continuum* e de um fim determinado para o qual a história irá inexoravelmente confluir. A teoria de Marx é desenvolvida em função de problemas definidos. Isto pode ser visto em seu debate com militantes russos, ocasião em que ele tem de se posicionar diante de duas teses pretensamente decorrentes d' *O Capital*: 1) O desenvolvimento do capitalismo na Rússia é uma condição prévia para o socialismo e 2) A vitalidade da "comuna rural" (desenvolvimento não capitalista), prefigura o comunismo.

Como se sabe, Marx elaborou quatro versões sobre a questão, porém somente uma, resumida, foi enviada a Vera Zassoulitch⁸. De acordo com Marx, a *lei tendencial* exposta n' *O Capital* não se aplica independentemente das circunstâncias históricas:

É preciso descer da teoria pura para a realidade russa para discuti-la (...). Os que acreditam na necessidade histórica da dissolução da propriedade comunal na Rússia não podem, em nenhum caso, provar essa necessidade pela minha exposição da marcha fatal das coisas na Europa Ocidental. Pelo contrário, eles teriam que apresentar argumentos novos e absolutamente independentes do desenvolvimento feito por mim. (apud. Balibar, op.cit.p.128)

Após tecer comentários a respeito do desenvolvimento capitalista na Rússia, da relação deste com as comunas e, finalmente, após constatar a singularidade destas — "uma situação única, sem precedentes na história" — e a contemporaneidade desta forma (arcaica) com as formas mais desenvolvidas da produção capitalista, cujas técnicas ela pode adotar no "meio" ambiente, é possível concluir, com Balibar, que **Marx adota o ponto de vista de uma multiplicidade concreta de vias de desenvolvimento histórico.**

Tal conclusão tem inegáveis implicações em termos de Método. "A idéia de multiplicidade de vias é indissociável da hipótese mais abstrata, segundo a qual **existe na história de diferentes formações sociais uma multiplicidade de "tempos" contemporâneos uns dos outros**, dos quais alguns se apresentam como uma progressão contínua, enquanto outros operam o curto-circuito do mais antigo e do mais recente. Essa "sobredeterminação", conforme diria Althusser, é a própria forma revestida pela singularidade da história. Ela não segue um plano

Tral
preexisten
mergulha
reagem à

3. Te

O Banc
capaz d
hegemô
Desenv
Mundia
passage
tecnolô
conceit
desenv
op.cit.p

Enquar
seus of
fim do
(allevi
Diction
anos 1

Esses
é fort
cenári
tem s
no "1
Senac
tram

3

Após
o Ba
torna
Edu

preexistente, mas resulta da maneira pela qual unidades histórico-políticas distintas, mergulhadas em um mesmo "meio" (ou coexistindo em um mesmo "presente") reagem às tendências do modo de produção" (Balibar, op.cit.p. 129, negrito RL).

3. Tempo, Trabalho e Educação

O Banco Mundial concebe a área Trabalho-Educação como o principal meio capaz de conduzir os países, regiões e pessoas a se **ajustarem** ao Tempo hegemônico. A Educação confunde-se aqui com as próprias categorias do Tempo: Desenvolvimento e Crescimento. Verifica-se, assim, que as diretrizes do Banco Mundial ratificam os deslizamentos semânticos identificadas por Marramao: "a passagem da Revolução Francesa à Revolução Industrial e desta à modernização tecnológica contemporânea é marcada por uma metamorfose lexical conceitualmente relevante: o correlato de moderno não é mais o progresso, mas o desenvolvimento, ou num sentido mais restrito, o crescimento (Marramao, op.cit.p.119, destaques do próprio).

Enquanto nos anos 1960 e 1970 os documentos do Banco mencionavam, entre seus objetivos, a erradicação da pobreza, nos documentos dos anos 1990, com o fim do *socialismo real*, a expressão inglesa "eradicate" é substituída por amenizar (*alleviate*=to make (as suffering) more bearable, cf. Webster's Ninth New Collegiate Dictionary). O mesmo se aplica ao uso da categoria Progresso, substituída nos anos 1980 e 1990 por Desenvolvimento e Crescimento.

Esses deslocamentos semânticos estão presentes na Educação brasileira, pois esta é formulada, em suas linhas gerais, pelo Banco Mundial "o jogador principal do cenário mundial" (Frigotto, 1995; Chomsky, 1995). A influência do Banco Mundial tem sido cada vez mais estruturante, como pode ser comprovado recentemente no "Plano Decenal de Educação para Todos", no Projeto de LDB relatado pelo Senador Darcy Ribeiro e no Projeto de Lei sobre a educação profissional em tramitação no Congresso Nacional.

3.1 Integração ao Fluxo Hegemônico do Tempo

Após uma década de investimentos esparsos, orientados por demandas específicas, o Banco Mundial redefine a sua linha de atuação no início da década de 1970, tornando-a mais propositiva com a publicação de seu primeiro *Comprehensive Education Policy Paper* (1971).

A nova orientação do Banco pode ser melhor avaliada considerando o contexto em que foi produzida (*guerra-fria*, descolonização, Aliança para o Progresso, ditaduras militares em todo cone Sul da América Latina), a partir do qual as Agências internacionais passaram a intervir mais fortemente nas políticas dos países *em desenvolvimento*, valendo-se, em grande parte, de formulações elaboradas por Rostow.

As bases da nova orientação foram expostas no segundo *Sector Working Paper* (1974) que define os seguintes eixos norteadores das políticas educacionais dos países *em desenvolvimento*: 1) provisão de uma educação básica mínima; 2) definição da necessidade crítica de mão-de-obra; 3) eficiência e 4) equidade. O então presidente do Banco, um dos principais formuladores da política externa dos EUA e um dos mentores da intervenção dos EUA no Vietnã, Robert S. McNamara, assinala que a ação do Banco Mundial visa "ajudar os países *em desenvolvimento*" a "reformular e expandir seus sistemas educacionais como requisito para o *desenvolvimento econômico*". As orientações definidas se dirigem aos países *em desenvolvimento* pois "os sistemas educacionais dos países *em desenvolvimento* são **mal concebidos** e não estão **adaptados** às suas necessidades de desenvolvimento" (World Bank, 1974).

A ação do Banco Mundial (1980) é compreendida como instrumento modernizador que visa a superar arcaísmos existentes na Educação dos países *em desenvolvimento*, tendo em vista *promovê-los* à condição de países desenvolvidos. Mas é importante marcar que a superação não implica a equiparação dos Tempos históricos. Toda a sua argumentação pressupõe países sob Tempos lentos.

O Banco assinala que a Educação é instrumento privilegiado para inserir os países no fluxo hegemônico do Tempo, mas aponta a inviabilidade de que os países *em desenvolvimento* possam ser inseridos no Tempo caracterizado pelas tecnologias do século XX. À primeira vista as proposições parecem ser antinômicas mas em uma análise mais profunda não são. Tempo é como um palimpsesto, através da raspagem dos textos anteriores/ obsoletos pelo MPC. Desta forma, é possível coexistir no MPC Tempos desiguais, hegemônicos, com destacada participação da Educação.

A Educação é tida como instrumento para que os *pobres* se ajustem às *mudanças sociais* próprias do capitalismo. O Banco reconhece que freqüentemente a mudança social leva a um rompimento dos suportes tradicionais que estruturam a vida do indivíduo. A Educação teria assim a função de prover novos valores culturais

para que as pessoas possam reconhecer as escolhas *disponíveis* (e, portanto, dadas) na sociedade e abracem os seus novos papéis. Em outras palavras, a Educação deverá levar os indivíduos a *adaptarem-se* às mudanças e a tomarem parte delas, conformando-as ao fluxo hegemônico do Tempo.

Nos termos do Economista-Chefe do Banco Mundial (1995), os *ajustes* macro e microeconômicos estão na base de todas as experiências bem sucedidas. Porém, ressalva que tais Reformas devem abranger medidas conjugadas com iniciativas educacionais e outras para que não atinjam de forma muito dura os camponeses e agricultores, para que não se repitam episódios como os ocorridos na Venezuela e no México (Chiapas).

4. À Guisa de Conclusão

As categorias da modernidade (Revolução, Progresso e Libertação), **reabsorvidas como categorias instrumentais ao capital** (Desenvolvimento e Crescimento), fundamentam a política educacional do Banco Mundial. O propósito desta política é o *ajustamento* dos países em desenvolvimento à nova ordem mundial. A associação Trabalho-Educação intervém, de acordo com o Banco, na própria **estrutura** do Tempo, seja **acelerando** a passagem da condição de “em desenvolvimento” para a de “desenvolvido” (leste asiático), seja **bloqueando** o desenvolvimento (América Latina).

As abordagens críticas, ao não problematizarem as categorias do Tempo, tornam-se prisioneiras do evolucionismo. A apropriação de periodizações teleológicas que moldam a sociedade brasileira a *novos paradigmas* como o “pós-fordismo”, o *ohnismo* ou a sociedade do conhecimento, impede a compreensão da coexistência do arcaico com o moderno na sociedade brasileira.

Este estudo propõe que na sociedade brasileira coexistem Tempos desiguais, porém hegemonzados pelo modo de produção capitalista. Desta forma, adotando periodizações que contemplem a coexistência de Tempos plurais, a área trabalho- educação pode assumir feição bem mais concreta. Sem a pretensão de apresentar formalmente essas categorias, este trabalho defende a necessidade de incorporação das categorias do Tempo à problemática da área. O “paradigma” neoliberal pretende a apropriação de todas as prospecções, de modo a impedir a construção de utopias que rompam com o *continuum* do Tempo hegemônico. É preciso, por isso, refutar a própria idéia de *continuum*, contribuindo para a produção das “asperezas” e

“arestas”, a que se referiu Benjamin, para edificar pontos de apoio na luta contra o fluxo nivelador da história oficial, em direção a “rupturas eficazes”.

A inserção dessas categorias na problemática da área contribuirá para o aprofundamento da experiência histórica dos trabalhadores que vêm construindo, no projeto da educação politécnica, os germes da ruptura com o fluxo do Tempo hegemônico, impedindo a eternização do Tempo lento como o único possível para as classes trabalhadoras e o *adestramento* do trabalhador e o “ensino primário” como as suas únicas alternativas possíveis, como quer o Banco Mundial.

1. Trabalho apresentado na 19a Reunião da ANPEd, GT Trabalho-Educação, setembro de 1996.
2. Ver Relatório do GT Trabalho-Educação da 11a Reunião Anual da ANPEd, V.10, N.23, abril-setembro de 1988.
3. Por problemática este estudo compreende o complexo específico de problemas, cujas formulações estão sempre em movimento e em reestruturação e rearranjo históricos, determinados pelo seu objeto de estudo, o próprio capitalismo (Jamenson, 1994:65). Neste estudo, a definição, mais ampla, é completada pela de Bachelard (1983): Toda ciência contemporânea começa com um problema, isto é, com a necessidade de retificação quando se tem dúvidas sobre as verdades instituídas. É a partir deste problema que a pesquisa se inicia.
4. É cada vez mais frequente a menção à teoria do Caos desenvolvida pela matemática e pela física nos textos das ciências sociais. O propósito destas citações é, via de regra, indicar a presença de um “novo paradigma” científico. Contudo, quase nunca a conexão entre a teoria do Caos e as ciências sociais é realmente explicitada, permanecendo apenas “subentendida”. Para Gilles Châtelet (1995:41), propõe que os conservadores recorrem à noção de Caos para legitimar a ação da “mão invisível” do mercado enquanto forma de “domar” o caos gerado pela vontade livre dos *Robinsons-particulares* (Hobbes), promovendo a necessária coesão social no espaço e no tempo. Assim, o recurso à teoria do Caos tem o propósito de conferir cientificidade à “mão invisível” e ao “Deus oculto” que disciplinaria miraculosamente o mercado, segundo a *plasticidade* ótima do ponto de vista da fluidez e da estabilidade do sistema capitalista.
5. A tese da articulação dos modo de produção está relacionada com uma corrente de pensamento de orientação marxista dos anos 70/80. Apoiada em uma concepção de *formações econômicas e sociais* como justaposição e articulação de vários modos de produção, tem sua origem no pensamento de Althusser em *Pour Marx* e, sobretudo, na obra coletiva *Lire le Capital*. (Ver Évrard, et.al., 1977. Grifos no original).
6. O sentido aqui adotado baseia-se em K. Pomian (1993). A expressão “filosofia da história” foi introduzida por Voltaire, mas foi Hegel quem lhe deu um novo conteúdo, colocando o acento na **unidade do fim geral para que tende a razão**.
7. Para um aprofundamento do conceito de campo ideológico, ver Limoeiro Cardoso (1994) e G. Therborn (1991).

8 Zassoulitch, Vera (1851-1919): Revolucionária russa, presa, exilada, fundadora da primeira organização marxista Russa.

Bibliografia Citada

ALLIEZ, E. Tempos capitais- relatos da conquista do tempo. SP: Siciliano, 1991.

ALTHUSSER, L. Ler "O Capital". Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BALIBAR, É. Écrits pour Althusser. Paris: Édit. la Découverte, 1991.

_____. A filosofia de Marx. RJ: Jorge Zahar Ed., 1995.

BACHELARD, G. Epistemologia. RJ: Zahar E., 1983.

BENJAMIN, W. Teses sobre a filosofia da história. In: Walter Benjamin. Kothe, F & Fernandes, F (orgs). SP: Ática, 1991.

BURKE, P. A Escola dos Annales 1929-1989. SP: Ed. UNESP, 1991.

CHÂTELET, G. Du Chaos et de L' Auto-Organisation Comme Néo-Conservatisme Festiv. Paris: Le Temps Modernes, n.581, 1995.

CHOMSKY, N. & STEFFAN, H.D. La sociedad global. México: Ed. Joaquín Mortiz, 1995.

CORIAT, B. Pensar pelo avesso. RJ: Ed. UFRJ/ Revan, 1995.

CUTLER, A.; HINDESS, B.; HIRST, P. e HUSSAIN, A. O Capital de Marx e o capitalismo de hoje. V.1. RJ: Zahar, 1980.

DOSI, G. Technological paradigms and technological trajectories. Research Policy, 11 (1982), North-Holland Publis. Co, 1982.

ÉVRARD, P. et alii. Valeur, profit, propriété des moyens de travail. In: Cahiers D' Économie Politique, 4. Paris: PUF, 1977.

FIORI, J.L. Existe um Estado pós-fordista? Texto para Discussão n.307. RJ: IEI/ UFRJ, 1994.

FREYSSENT, F. A divisão capitalista do trabalho. Tempo Social; Rev.Sociol. USP, SP, 1989.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. SP: Cortez Ed., 1995.

GAGNEBIN, J.M. História e narração em W. Benjamin. SP: Perspectiva: Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

GLEZER, R. Estudos sobre o tempo n^{os} 2.3 e 6. IEA/ USP, 1991a, b/1992.

GODELIER, M. Modo de produção. Desenvolvimento/ subdesenvolvimento. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1986.

- HARVEY, D. Condição pós-moderna. SP: Loyola, 1993.
- HOBSBAWM, E. A era dos extremos. SP: Cia das Letras, 1995.
- JAMESON, F. Espaço e imagem. RJ: Ed.UFRJ, 1994.
- LEHER, R. O Banco Mundial e a política educacional brasileira: notas de estudo. Mimeo, 1996.
- LIMOEIRO CARDOSO, M. Reflexões sobre a ética e a construção do conhecimento. Mimeo, 1994.
- _____. Para uma história da sociologia no Brasil: a obra sociológica de Florestan Fernandes. SP: IEA/USP, 1995.
- MARRAMAO, G. Poder e secularização- as categorias do tempo. SP: UNESP, 1995.
- MARTINS, J.S. A chegada do estranho. SP: Hucitec, 1993.
- _____. O poder do atraso- ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARX, K. Os Pensadores. SP: Abril Cultural, 1978.
- _____. O Capital L.1. SP: Difel, 1981.
- _____. L.2, V.3. RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- MOSCOVICI, S. L'espace et le temps aujourd'hui. Paris: Éd. du Seuil, 1983.
- MÜNSTER, A. Ernst Bloch- filosofia da práxis e utopia concreta. SP: Ed. UNESP, 1993.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. Teorias da linguagem. teorias da aprendizagem. SP: Cultrix: EDUSP, 1983
- POMIAN, K. Tempo/ temporalidade. Enciclopédia Einaudi, 29. Lisboa: Casa da Moeda, 1993.
- THERBORN, G. What does the ruling class do when it rules? London: Verso, 1980.
- WORLD BANK. Education: Sector Working Paper, Wash. D.C., 1974.
- _____. Education: Sector Working Paper, Wash. D.C., 1980.
- _____. Proceedings of the World Bank: Annual Conference on Development Economics. 1994. EUA: BIRD, 1995.