

## A ESCOLA UNITÁRIA E O PAPEL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA NOVA ORDEM MUNDIAL

*Rosemary Dore Soares\**

**Abstract:** This text approaches the transformations in the economic, social, political and ideological spheres, at international level, characterizing a “new world order”, and new emerging forms of organization of work. Studies already completed on the subject indicate that the more modern industrial relationships make demands on the multiskilled worker, replacing the ideal of unity between the technical and scientific forms. This formative principle already existed both in the bourgeoisie education proposal, the “new school”. Neither capitalism nor real socialism, meanwhile, could provide this principle, owing to social contradictions that these societies could not overcome. Considering that this principle is once more the order of the day, now based on the current the demands of capitalism, we propose to discuss the role of the Unitary school in this new social context. We also focus on the role of Philosophy of Education, because a scientific education is part of its content, i. e., part of an unitary education.

---

\* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais

**Resumo:** Neste ensaio aborda-se recentes transformações nas esferas econômica, social, política e ideológica, em nível internacional, caracterizando uma “nova ordem mundial”, onde emergem novas formas de organização do trabalho. Nesse quadro, é recolocado o ideal de unidade entre as formações técnica e científica, princípio formativo que já estava presente na proposta educacional burguesa, a “escola nova”, e na socialista, a “escola unitária”. Entretanto, nem o capitalismo e nem o “socialismo real” puderam concretizá-lo, devido às contradições sociais que essas sociedades não conseguiram superar. Tendo em vista a rerepresentação desse princípio, fundando-se em novas demandas do capitalismo, propõe-se discutir o papel da escola unitária e da Filosofia da Educação nesse novo contexto social, considerando-se que o tema da formação geral é parte integrante dos seus conteúdos.

**Palavras-chave:** Política educacional, Filosofia da Educação, Formações Técnica e Científica, Organização do Trabalho.

## **Introdução**

O objetivo deste ensaio é caracterizar a filosofia de organização do trabalho que emerge na “nova ordem mundial”, focalizando algumas de suas conseqüências sobre as propostas escolares do capitalismo “escola nova”, e do socialismo, “escola unitária”. Estudos já realizados sobre o assunto indicam que as mais modernas relações

industriais vêm demandando um tipo de trabalhador não mais especializado em funções estritamente técnicas e sim um trabalhador “polivalente”, com uma formação geral sólida, que combine competências técnicas e científicas. Esse princípio formativo já estava presente seja na “escola nova”, também chamada de “escola única”, ou na “escola unitária”. Nem o capitalismo e nem o “socialismo real”, entretanto, puderam concretizá-lo, devido às contradições sociais que essas sociedades não conseguiram superar. Hoje, o princípio da formação geral é reapresentado, através da idéia de “polivalência”, fundando-se em novas demandas do capitalismo. Alguns educadores têm interpretado essa tendência pedagógica como um movimento favorável à consolidação da escola de formação geral e técnica, a “escola unitária”, proposta pelo socialismo. Pretende-se discutir essas propostas, apontando para problemas que elas suscitam e questionando o papel que caberia à Filosofia da Educação nesse novo contexto social, considerando-se que o tema da formação geral é parte integrante dos seus conteúdos.

### **Tendências da nova ordem mundial**

O mundo tem passado por mudanças tão profundas e velozes que tornam bastante complexa a reflexão de seus impactos sobre a vida no planeta. No entanto, a análise da questão escolar no mundo contemporâneo requer o entendimento das grandes tendências que configuram uma “nova ordem mundial”. Definir um ponto de partida para a investigação desse tema já é, por si só, um desafio. Vivemos num tempo em que a avalanche de acontecimentos e a diversidade de situações conflituosas, em todas as regiões da terra, levam ao rápido envelhecimento de estudos e interpretações sobre as direções que seguem

os distintos países na busca de soluções para suas crises. Alguns autores chegam a falar de *(des)ordem internacional* tal é o grau de dificuldade em apreender as novas determinações da realidade econômica, social, política e cultural do mundo contemporâneo (CANO, 1993). Mas se quisermos examiná-la metodicamente, não podemos fugir à pesquisa de dois fenômenos que tomaram corpo nos anos oitenta: 1) o processo pelo qual o capitalismo vem conseguindo superar suas crises, desde a década de setenta, e 2) a crise do “socialismo real”.

Esses dois fenômenos, que afloraram nos anos oitenta, estão conectados, de modo mais próximo, aos conflitos que caracterizam a sociedade capitalista, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Foi quando apareceu o socialismo, premissa ideológica que, no início do século XX, dividiu o mundo em dois blocos: o capitalista e o comunista. Das tentativas para realizar o “socialismo num só país” até a formação da super potente União Soviética e seus países satélites, após a Segunda Guerra Mundial, a utopia do socialismo alimentou, paradoxalmente, movimentos progressistas e reacionários.

Por um lado, o bloco ocidental se valeu do hermetismo das sociedades do leste europeu e de seus métodos políticos autoritários para fomentar ideologias anticomunistas que, em nome da liberdade e da democracia, sustentavam políticas para reprimir movimentos anticapitalistas. A esquerda ocidental, por sua vez, em nome dos princípios filosóficos do socialismo - embora reticente, muitas vezes, quanto às práticas dos regimes comunistas - criticava a sociedade capitalista e encaminhava seus projetos de revoluções sociais. De outro lado, o bloco socialista fundamentava-se no socialismo para sujeitar todas as instituições e pessoas a um regime monolítico e ditatorial, imputando crime e destruindo qualquer tipo de oposição ao sistema.

Nos anos da “guerra fria”, os acordos de Yalta (1945) e o duopólio entre as superpotências, reduzindo a política mundial a dois jogadores, produziram a “era de ouro” (1945-1973) dos países capitalistas desenvolvidos. A prosperidade e a estabilidade foram garantidas ao se eliminar as possibilidades de guerra entre os blocos de poder, deslocando-as para o chamado “Terceiro Mundo”.

Dentre as estratégias elaboradas para superar a crise posterior à Segunda Guerra Mundial, nasceram o keynesianismo social, as políticas do *New Deal* e o Estado do “bem estar social”, todas caracterizadas pelo abandono do liberalismo clássico e pelo intervencionismo estatal. Essa tendência foi favorável ao fortalecimento dos aparelhos políticos social-democratas e trabalhistas, que representaram uma cunha à bipolaridade ideológica da “guerra fria” e contribuíram para emoldurar a *détente*. Por meio desta, formou-se o “bloco da ordem”, com a integração do ocidente europeu ao bloco pró-americano.

A *détente* representou, do lado ocidental, a destruição dos “fundamentos ideológicos do sistema partidário tradicional”, amalgamando social-democratas e conservadores e “desqualificando as noções habituais de direita e de esquerda” (MAGNOLI, 1988:98).

Já do lado oriental, a *détente* possibilitou às sociedades comunistas iniciar um movimento de distensão com o mundo ocidental, promovendo reformas econômicas para abrir relações comerciais com mercados do ocidente. Esse processo culminou em profundas mudanças sociais e políticas, a partir do final dos anos oitenta, com a extinção dos regimes comunistas do leste europeu.

No final dos anos setenta, se desenhou a crise dos “Trinta anos Gloriosos” do mundo capitalista. Veio a recessão internacional, decorrente do esgotamento das políticas econômicas de reconstrução

do mundo, iniciadas após a Segunda Guerra. A recessão foi agravada ainda mais com a crise do petróleo, desencadeada já no início da década de setenta. Esse contexto sinalizou o retorno dos conservadores ao poder e a crise dos governos social-democratas na Europa.

No plano econômico, as medidas para superar a crise suscitaram profundas transformações nos processos de produção. Seus resultados se tornaram mais claros nos anos oitenta, quando se verificou um novo surto de crescimento e prosperidade do mundo capitalista.

O bloco socialista, por sua vez, caiu numa estagnação econômica, não obstante esteja atravessando grandes revolucionamentos políticos, ainda que num contexto de profundas crises sociais. Hobsbawm (1993) aponta diversos fatores para situar a queda do comunismo. Dentre eles, refere-se, primeiramente, ao fato de que o socialismo não conseguiu acompanhar a corrida tecnológica tanto porque era incapaz de produzi-la quanto de nela ingressar. Assim, o socialismo “fracassou na produção de bens de consumo”. Em segundo lugar, o autor afirma que a expansão tanto dos meios de comunicação (*mídia*, turismo) quanto da economia transnacional tornaram praticamente impossível manter as populações socialistas desinformadas sobre as limitações de sua vida material e política. Em terceiro lugar, diz que, no caso da União Soviética, o seu ritmo lento de crescimento e seu atraso econômico relativo inviabilizaram garantir seu posto de “superpotência” controladora do leste europeu (HOBSBAWM, 1993: 102).

No caso do reflorescimento do capitalismo, agora dominando praticamente sozinho a situação mundial, tem-se atribuído seu sucesso às mudanças que vêm se operando no plano econômico e que têm gerado impactos em todas as outras instâncias da vida social, política e cultural.

Os anos sessenta e setenta constituíram o período de incubação das novas tecnologias que irromperam nos anos oitenta e noventa. A velocidade de geração e difusão de tecnologias novas, baseadas na introdução da microeletrônica no processo produtivo, tem levado a se definir o fenômeno como “revolução tecnológica”, ou “terceira revolução industrial” (FRIGOTO, 1992, SEGNINI, 1992, MATTOSO, 1992).

A grande novidade das atuais tecnologias é a de possibilitar a transferência de parte significativa da capacidade intelectual do trabalho vivo (trabalhadores) para o trabalho morto (maquinário, tecnologias), constituindo as “máquinas inteligentes”. Nasce, assim, o modelo de produção “flexível”, permitindo adaptar a empresa, de modo mais ágil, às flutuações do mercado, fabricar simultânea e automaticamente uma gama diversificada de produtos, e manter um alto índice de reversibilidade das instalações (CARVALHO, 1994, SALERNO, 1994).

### **Impactos de novas tendências do capitalismo sobre o perfil de qualificação profissional**

Dentre as diferentes respostas do mundo empresarial às crises derivadas da grande concorrência, que caracteriza a sociedade capitalista moderna, principalmente com a novidade da eletrônica e, particularmente, da microeletrônica, podemos identificar duas tendências: os programas de qualidade e a reengenharia.

A reengenharia é um método definido como o “começar de novo”, que consiste em “abandonar procedimentos consagrados e reexaminar o trabalho necessário para criar os produtos e serviços de uma empresa e proporcionar valor aos clientes” (HAMMER E

CHAMPY, 1994: 21). Sua propaganda diz “esqueça o que você sabe sobre como as empresas devem funcionar: quase tudo está errado!”. Foi o método adotado para o soerguimento da Kodak, da IBM Credit Corporation, da Ford Motor Company, por exemplo.

Os programas de qualidade, por sua vez, são extremamente variados, como o sistema “dock-assembly”, utilizado pelo setor automotivo sueco, a Volvo e a Saab-Scania; o modelo japonês (“just-in-time”, “kan-ban”, círculos de controle de qualidade, controle de qualidade total, etc.), utilizado pela Toyota, que envolve técnicas de gestão da produção e organização do trabalho, sendo mais largamente aplicado na Europa e no Brasil. Trata-se de um modo especial de administrar as pessoas:

Essas técnicas de organização estão inseridas nas profundas mudanças do processo de acumulação capitalista, especificamente no que diz respeito ao ritmo de mudança e diversificação do produto (e a conseqüente necessidade de flexibilidade da estrutura de produção) e ao crescente nível de integração possibilitado pelas novas tecnologias com base na microeletrônica (SACCARDO E LINO, 1986:95).

Independentemente de se tratar da reengenharia ou do modelo japonês, há uma coisa em comum na produção moderna: trata-se da superação dos processos tayloristas e fordistas, desenvolvidos com a crise do capitalismo de livre concorrência e a consolidação dos monopólios.

O fracionamento das diferentes operações para o fabrico de um produto foi a base do modelo idealizado por Adam Smith para aumentar a produtividade do trabalho. O conceito de Smith foi aperfeiçoado nos Estados Unidos por Henry Ford (1863-1947) e Frederick Taylor (1856-1915), sendo extensivamente aplicado após a Segunda Guerra Mundial, espalhando-se pela Europa, pelo Japão e

chegando até o Brasil. Implicando a decomposição do trabalho em tarefas mais simples e repetitivas, o modelo fordista-taylorista exigia pouca qualificação dos trabalhadores, permitindo curtos períodos de treinamento na empresa e ensejando a especialização.

Esse princípio, em torno do qual as empresas se estruturaram, foi questionado porque se tornou incompatível com o emprego das novas tecnologias, que demandam a produção integrada e flexível. Afirma-se que o paradigma taylorista foi eficiente para a produção em massa. Porém, ele se tornou inoperante com a crise geral de competitividade enfrentada pelas empresas, onde o crescimento do mercado, a demanda dos clientes, os ciclos de vida dos produtos e o grau de mudança tecnológica se tornam imprevisíveis. Esse é o ponto de partida dos métodos da reengenharia, como explicam os seus teóricos:

Por dois séculos, as pessoas fundaram e construíram empresas em torno da brilhante descoberta de Adam Smith de que o trabalho industrial deve ser decomposto em suas tarefas mais simples e básicas. Na era empresarial pós-industrial em que estamos ingressando, as empresas serão fundadas e construídas em torno da idéia da reunificação dessas tarefas em processos empresariais coerentes

(HAMMER e CHAMPY, 1994: introdução).

Hammer e Champy afirmam que a reengenharia procura mudanças revolucionárias, substituindo os processos existentes nas empresas por outros inteiramente novos (*Ibid.*: 35). Distinguem sua proposta dos programas de qualidade porque estes, para os referidos autores, procuram apenas melhorar de forma gradual e contínua o que já vem sendo feito na empresa, o que é chamado pelos japoneses de *kaizen*. No entanto, escapa ao discurso dos autores o fato de que também as propostas que se inspiram nos modelos japoneses estão apoiadas numa reestruturação do trabalho que supõe o abandono da fragmentação de

tarefas e da especialização, vinculadas ao paradigma taylorista-fordista, como mostra Hirata:

As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro

(HIRATA, 1994:126).

### **Novo perfil de qualificação profissional e a educação**

A “revolução tecnológica”, assim, põe em primeiro plano uma questão que nos interessa mais de perto: a exigência de um novo tipo de trabalhador, com uma qualificação geral e técnica, para operar os novos processos produtivos. Esse fenômeno vem sucedendo tanto no processo da reengenharia quanto nos programas de qualidade.

Embora haja consenso sobre a necessidade de substituir o trabalhador especializado por outro “polivalente”, o debate sobre o tema mostra que ele é ainda muito controverso. Trata-se de identificar o conteúdo da nova qualificação exigida, funções a que serve e duração da escolarização básica para promovê-la. O problema se agrava porque as mudanças têm sido muito velozes, apontando também para o desaparecimento de profissões, o que já vem se verificando nos países desenvolvidos, gerando incertezas sobre as áreas em que isso ocorrerá doravante (PAIVA, 1991: 114).

Depois de uma longa revisão bibliográfica sobre o tema da qualificação e da produção na sociologia do trabalho, Vanilda Paiva conclui que as inovações tecnológicas exercem impactos sobre a educação na medida em que passam a exigir: aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato; capacidade de analisar, pensar estrategicamente, planejar e responder com criatividade a situações novas; capacidades sócio-comunicativas para desenvolver trabalho cooperativo em equipe; conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional (PAIVA, 1990: 111).

A exigência de uma qualificação “flexível” está associada a dois motivos contraditórios: elevar a produtividade do capital e responder aos conflitos operários, verificados nos anos sessenta. O enriquecimento das tarefas, forjando o trabalhador polivalente, era um modo de superar os problemas advindos das lutas operárias contra o trabalho parcelado e repetitivo (CORIAT, 1978: 110), que se manifestava em greves, absentismo, processos de sabotagem, etc. (RUFFIER, 1978:56). A finalidade das lutas sindicais não era apenas o aumento salarial, mas também o questionamento da própria organização do trabalho na fábrica (BORZEIX, 1978: 256). Segundo Borzeix, a rebelião dos operários levou o empresariado a refletir sobre os custos econômicos do trabalho do ponto de vista da humanização do trabalho, da democracia industrial, da reforma da empresa, da melhoria das condições de trabalho, do enriquecimento das tarefas, da formação de equipes autônomas (Ibid: 257). Foi uma atitude adotada pelos empresários para neutralizar os conflitos trabalhistas, como mostram Saccardo e Lino citando o japonês Kamata Satoshi. Segundo este, o modelo industrial japonês surgiu para superar o risco do Japão se tornar comunista em 1947- 48 (SACCARDO e LINO, 1986: 94).

Definindo-se nesse contexto contraditório, seja como resultado da luta dos trabalhadores e/ou do interesse dos empresários em adaptarem os processos produtivos às atuais condições da concorrência do mercado, a “qualificação flexível”, exigindo a formação geral, pode ser compreendida como conquista da cidadania. De acordo com Caruso:

Na medida em que as instituições nos países centrais se fortaleciam no caminho da democracia, crescia, igualmente, a incompatibilidade entre os papéis do cidadão na sociedade, e do trabalhador fordista na linha de montagem (CARUSO, 1992: 131).

A palavra de ordem no mundo empresarial é a “polivalência” (DADOY, 1978, CORIAT, 1978, LIEDKE, 1992, SALERNO, 1994, CARVALHO, 1994). Diante dessa nova filosofia das relações industriais, o sistema educacional tem de se equipar, realizando amplas reformas ao nível do currículo e dos conteúdos para tornar a formação mais geral e transmitir habilidades e conhecimentos específicos, capazes de facilitar a vida cotidiana no mundo moderno (PAIVA, 1990: 113).

O interessante na posição da professora Vanilda Paiva, ao analisar as novas demandas do setor produtivo, é não presumir que a reforma da escola deva ficar a reboque das atuais inovações tecnológicas. A autora reafirma a necessidade de que também o sistema de ensino influa sobre o sistema ocupacional, “sobre a política trabalhista dos governos e sobre a perspectiva de órgãos de representação nas negociações que possibilitarão contrapor-se a tendências contemporâneas, ao menos durante algum tempo e de acordo com as características de cada país” (PAIVA, 1990: 112).

Qual é a escola, portanto, que poderia ser proposta para o contexto atual? É ainda Vanilda Paiva que aponta para uma situação

paradoxal: a convergência entre setores tradicionalmente conservadores e os setores progressistas. Ambos defendem a “escola básica, única e de caráter geral como forma de possibilitar o atendimento à flexibilidade que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e uma mais fácil adaptação dos trabalhadores às crescentemente difíceis condições do mercado de trabalho” (*Ibid*: 110).

O que estaria ocorrendo hoje? A bandeira histórica do socialismo no campo educacional, a escola de formação geral e técnica, a “escola unitária”, estaria ganhando força no próprio capitalismo? Tal é a tendência indicada por Saviani:

... a universalização de uma escola que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral e romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 1994: 160).

Não é novidade, no entanto, que intelectuais organicamente ligados ao capitalismo tenham defendido uma escola única, vinculando formação geral e formação para o trabalho. Esse foi o caso da “escola nova”, proposta surgida na virada do século XIX para o século XX, cujo desenvolvimento correspondeu ao chamado predomínio da “Organização científica do trabalho”, ou seja, do paradigma taylorista-fordista. A escola nova, também conhecida como escola “ativa”, criticou a separação entre formação para o trabalho e a formação intelectual e moral que predominava na época da hegemonia da escola tradicional, de base humanista (séculos XVIII e XIX). O conceito de atividade procurava combinar formação profissional e exercício da cidadania (FERRIÈRE, 1971; KERSCHENSTEINER, 1934). Entretanto, a escola nova não conseguiu superar a dualidade do sistema educacional que

criticou. Esbarrou num problema intrínseco às contradições da sociedade capitalista: a divisão entre dirigentes e dirigidos.

Aprofundando os aspectos contraditórios da escola nova, foi desenvolvida a proposta da escola unitária, por Antonio Gramsci, superando as concepções existentes no socialismo, como a escola politécnica de Karl Marx e a escola única do trabalho de V. I. Lenin (SOARES, 1992). Tendo em vista que as concepções de Gramsci não foram vitoriosas no movimento operário, pois não apoiavam a linha política seguida pela União Soviética a partir de 1928-29, sua proposta escolar só foi resgatada nos anos oitenta e resta ainda hoje mal compreendida. É confundida com a politecnia, proposta defendida pelo socialismo no século passado (SAVIANI, 1989, FRIGOTO, 1993). Essa confusão pode dificultar apreender a diferença entre a educação para a “polivalência”, exigida atualmente pelo capitalismo, e a educação no sentido da “escola unitária”, proposta surgida no campo teórico socialista.

Enquanto a proposta da escola politécnica é uma proposta “classista”, no sentido de estar voltada exclusivamente para a classe operária, a escola unitária se insere numa outra perspectiva: uma escola para todos, sob a hegemonia do projeto cultural socialista. Frente à crise do “socialismo real”, os defensores da proposta classista se vêm perplexos porque a idéia de “escola politécnica” está fundada numa perspectiva meramente tática e não estratégica. Ela não se apresenta como referência para superar projetos excludentes e particularistas, como os que têm marcado as realizações do capitalismo no campo educacional. Já a proposta da escola unitária, baseada na luta pela hegemonia, pressupõe em sua própria elaboração a crise do “socialismo real”, pois é pensada levando em conta o fracasso a que chegaria um sistema político exercido sem democracia (COUTINHO, 1981).

Eis aí um dos problemas que se coloca hoje: seria a “escola politécnica” o mesmo que a “escola unitária”. Será que essas escolas, indistintamente concebidas, responderiam às novas demandas do capitalismo contemporâneo? Não se trataria de refletir e analisar mais profundamente a atual conjuntura histórico-política para distinguir em que a proposta da “polivalência” se afasta ou não da escola nova e identificar quais são os fundamentos que estão reforçando a proposta da escola unitária? Não seria um anacronismo fundamentar a luta contra a atual proposta para a polivalência apoiando-se num projeto elaborado para enfrentar a escola nova, como foi o caso da escola unitária gramsciana? Não seria necessário *aggionar* a proposta da escola unitária? Não obstante a escola unitária se apresente como uma questão controversa no atual debate sobre o assunto, ela se vincula às tendências da sociedade contemporânea, ampliando as possibilidades da cidadania e respondendo aos impactos culturais advindos da nova filosofia industrial. Esta vem demandando a escola unitária ao colocar o problema da formação geral como prioritário para a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Em face dessas mudanças no mundo moderno, a Filosofia da Educação deve refletir sobre o seu papel.

Pelo seu caráter multidisciplinar, a Filosofia da Educação pode responder à exigência da formação geral. Nesse sentido, seria interessante retomar o papel da Filosofia antes da Reforma Universitária (Lei 5540/1968), quando ela agregava diferentes áreas do saber, incluindo-se aí a própria Educação. Com a Reforma de 1968, a Faculdade de Filosofia foi decomposta em institutos de ensino e pesquisa, dentro da linha da especialização que marcou a tendência fragmentadora do paradigma taylorista-fordista, refletindo-se sobre a organização do trabalho intelectual e científico.

No momento em que a especialização foi a tônica dominante, a Filosofia foi subestimada, sendo até suprimida de muitos cursos, inclusive da escola secundária, como aconteceu nos anos da ditadura (1964-1984). Ela foi associada a algo supérfluo, muitas vezes confundida com o ensino religioso, uma vez que, em sua maioria, os professores de Filosofia tinham sido formados em instituições educacionais católicas.

Hoje, o resgate do caráter aglutinador da Filosofia no campo científico não significa um retorno ao passado. A especialização também contribuiu para o aprofundamento de estudos e pesquisas em campos diversificados do conhecimento. Trata-se, sim, de redimensionar o papel da Filosofia, tendo em vista o novo panorama que se desenha com a nova ordem mundial, realidade essa que a Filosofia da Educação não pode ficar à margem.

A relação entre escola e trabalho passa pela formação do educador que, ao completar seu curso e se engajar profissionalmente, irá influir diretamente sobre o sistema educacional. No momento em que a qualificação para o trabalho transpõe os limites da mera especialização e se encaminha para a unidade entre ciência e técnica, promovendo a formação geral, é preciso identificar qual o papel que a Filosofia da Educação deve assumir nesse novo ordenamento mundial. Como identificar esse novo papel? Eis o desafio que hoje se apresenta para todos nós educadores, principalmente os professores de Filosofia da Educação.

## **Bibliografia**

- BARATTA, G. e CATONE, A. *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell americanismo*. Roma, Edizione Associate, 1989.
- BRAGA, U.S. O fordismo e a racionalização do trabalho no Brasil. In: *Novos Rumos* (10-11-12). São Paulo, Novos Rumos, 1988, p. 131-152.
- BORZEIX, A. Les syndicats et l'organisation du travail. In: LINHART, R. et al. *Division du travail*, Paris, Galiléé, 1978, p. 255-267.
- CARUSO, L. Políticas de formação profissional: elementos para discussão. In: MACHADO, L. et al. *Trabalho e educação*. Campinas, S.P.: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 129-134.
- CARVALHO, R. Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, C. J. et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994, p. 93-123.
- CORIAT, B. Differentiation et segmentation de la force de travail dans les industries de process. In: LINHART, R. et al. *Division du travail*, Paris, Galiléé, 1978, p. 109-124.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre, L&PM, 1981.
- DADOY, M. La polyvalence ouvrière et sa remuneration. In: LINHART, R. et al. *Division du travail*, Paris, Galiléé, 1978, p. 81-92.
- DEMIROVIC, Alex. Il reclutamento degli intellettuali nel fordismo e nel post-fordismo. In: BARATTA, G. e CATONE, A. *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell americanismo*. Roma, Edizione Associate, 1989, p. 270-277.
- FERRIÈRE, A. *La escuela activa*. Madrid, Stvdvm, 1971.

FRIGOTTO, G. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: *Universidade e sociedade* (5), São Paulo, ANDES, 1993, p. 38-42.

\_\_\_\_\_. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. In: MACHADO, L. et al. *Trabalho e educação*. Campinas, S.P.:Papirus: Cedes: São Paulo: Ande: Anped. 1992, p. 45-52.

FROSINI, Fabio. La crise del marxismo nella critica di Gramsci a Benedetto Croce. In: BARATTA, G. e CATONE, A. *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell americanismo*. Roma, Edizione Associate, 1989, p. 126 - 148.

MAGNOLI, Demetrio. *Da guerra fria a détente: política internacional contemporânea*. Campinas, SP, Papirus, 1988.

HAMMER, Michael e CHAMPY, James. *Reengenharia*. Rio de Janeiro, Campus, 1994.

HAUG, W. F. Il duplice voto del fordismo e il método gramsciano. In: BARATTA, G. e CATONE, A. *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell americanismo*. Roma, Edizione Associate, 1989, p. 257-263.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994, p.124-138.

HOBBSAWM, E. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, R. (org.) *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 93-106.

KERSCHENSTEINER, G. La escuela del trabajo. In: LUZURIAGA, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, 1961.

KURTZ, R. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *O retorno de potemkin*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

LIEDKE, E. R. Inovação tecnológica e ação sindical nas indústrias metalomecânica e eletro-eletrônica no Rio Grande do Sul. In: *Revista educação e sociedade* (41), Campinas: Papius, 1992, p. 21-27.

MATTOSO, J. E. Notas sobre a terceira revolução industrial, crise e trabalho no Brasil. In: SOARES, R. M. (org.) *Gestão da qualidade: tecnologia e participação*. Brasília: CODEPLAN, 1992, p. 179-190.

PAIVA, Vanilda. Produção, qualificação e currículos. In: *Educação e sociedade*, Campinas, Papius, 1990, p. 37-40.

\_\_\_\_\_. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: DIAS, Fernando Correia (org.). *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo, Cortez: Brasília: SENEB, 1991, p. 19-103.

\_\_\_\_\_. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M.L. e ZIBAS, D. (org.). *Final do século*. São Paulo, Cortez, 1990, p. 95-122.

RICHETTO, P. Gramsci e Taylor: dalla filologia dei fatti alla direzione consapevole del mutamento. Probleme e aporie. In: BARATTA, G. e CATONE, A. *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell'americanismo*. Roma, Edizione Associate, 1989, p. 68-79.

RUFFIER, J. L'enrichissement des taches: une reponse a la pression ouvrière. In: LINHART, R. et al. *Division du travail*, Paris, Galiléé, 1978, p. 47-58.

SACCARDO, Cleusa e LINO, Helio F.C. Novas técnicas de organização e a tecnologia no capitalismo. In: BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa (coord.) *Organização, trabalho e tecnologia*, São Paulo, Atlas, 1986, p. 89-100.

SALERNO, Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível.

*In:* FERRETI, C. J. et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994, p. 54-76.

SALVADORI, Massimo L. *L'utopia caduta: storia del pensiero comunista da Lenin a Gorbaciov*. Roma-Bari, Laterza, 1992.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.

*In:* FERRETI, C. J. et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994, p. 147-164.

\_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro, FioCruz, 1989.

SEGNINI, L. R. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho

em diferentes bases técnicas e sua relação com educação. *In:* MACHADO, L. et al. *Trabalho e educação*. Campinas, S.P.: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 59-68.

SOARES, R. M. (org.) *Gestão da qualidade: tecnologia e participação*. Brasília:

CODEPLAN, 1992.

SOARES, Rosemary D. *A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre*

*a escola*. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 1992 (mimeo).