

EDUCAÇÃO/TRABALHO: UM BALANÇO CRÍTICO

Felícia Reicher Madeira*

INTRODUÇÃO

Recentemente Celso Ferretti e eu organizamos um número especial do *Cadernos de Pesquisa*, revista publicada pela Fundação Carlos Chagas, cujo tema foi Educação/Trabalho.

A organização deste número especial pautou-se pela diversidade de colocações de veios de análise, dos conceitos e das propostas políticas que as subsidiam. Nosso objetivo não foi, portanto, o de marcar com a seleção de textos para esta publicação uma posição em relação ao tema, mas sim o de estimular o debate e a reflexão a respeito dele.

Certamente, estávamos perfeitamente conscientes de que os enfoques expostos ficavam longe de esgotar toda a gama de interpretações possíveis da questão. À parte as dificuldades inerentes a propostas deste tipo, defrontamo-nos também com problemas de espaço e tempo, de resto também comuns e freqüentes quando se realiza trabalho como este.

Representam estes artigos, no entanto, algumas das formas pelas quais têm sido recentemente estabelecido o vínculo educação/trabalho, as políticas educacionais gestadas em consequência, e as perspectivas que se colocam a esta relação, inclusive em termos de estratégias de lutas políticas pela democratização da sociedade.

De posse do conjunto que afinal seria o publicado, ocorreu-nos que a melhor forma de cumprir este propósito, seria uma tentativa de colocar as idéias centrais, que trazem cada um dos artigos, no lugar que elas

ocupam no caminho percorrido pelas formas de entendimento dessa questão. Em outros termos, faríamos uma espécie de mapeamento da área.

Ocorre que, ao realizar conjuntamente essa reflexão, demo-nos conta de que, ao longo do trabalho de organização, havíamos configurado, com nível de detalhamento muito maior, nossas próprias dúvidas e convicções.

Decidimos, então, na apresentação do número daquela revista, colocar aos autores nossas dúvidas na forma de alguns questionamentos, o que acabou por transformá-la numa espécie de balanço crítico da área. As convicções, por sua vez — é inevitável — permeiam os questionamentos.

O artigo que segue praticamente repete as idéias contidas naquele outro, apenas foram levemente reorganizadas para elas serem ajustadas melhor ao contexto deste número de *Em Aberto*.

OBJETIVOS

A retomada da polêmica sobre as relações entre Educação e Trabalho é bastante oportuna.

A oportunidade de retornar ao tema é dada por circunstâncias que ocorrem simultaneamente, embora em planos distintos. Por um lado, estão em plena fase acalorada de discussão as recentes modificações operadas, em caráter nacional, através da Lei nº 7 044/82, no chamado ensino profissionalizante. Além disso, mesmo uma rápida passagem pela literatura acadêmica pedagógica recém-publicada, deixa claro o eloqüente debate que se vem produzindo nos últimos anos, sobretudo na América Latina, relativamente à análise do vínculo entre educação e trabalho.

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

O calor do debate vai por conta da tentativa de preencher o vazio, ou talvez seja melhor dizer, vencer o impasse deixado pela crítica profunda, radical, dos enfoques puramente economicistas.

Grosso modo, mais para efeito de organização das idéias contidas neste artigo, distingui dois veios de análise que têm se manifestado no enfrentamento deste impasse.

Um circunscreve sua análise à escola regular e a rigor é possível ainda subdividi-los em dois grupos — aqueles cujas ponderações sobre a relação educação/trabalho são feitas a partir do que suscita a Lei nº 7 044/82, que reformulou o ensino de segundo grau, e aqueles que a partir da compreensão da escola como instância político-ideológica não a vêem entretanto como instância autônoma, mas sim como momentos de realização e expressão de relações sociais concretas e contraditórias. O outro veio de análise, que também parte da desvinculação imediata entre escola/trabalho, desloca a análise para a escola cuja pedagogia está voltada diretamente para o trabalho, a pedagogia propriamente capitalista, já que é lá que estariam as manifestações mais concretas da exploração, dominação e contradição da sociedade capitalista. A intenção que permeia esta idéia é que tal reflexão específica, dirigida para a pedagogia do trabalho, onde o papel mediador que representa a prática pedagógica é mais transparente, contribuirá para o entendimento geral da prática escolar. Neste artigo faço uma série de questionamentos ao marco teórico que orienta esta linha de análise, e manifesto o receio de que o encaminhamento nesta direção acabe por dissolver ainda mais a especificidade da prática educativa e torne mais impreciso os já confusos limites das relações entre política e educação, após a crítica feita à suposta neutralidade desta prática.

DA VINCULAÇÃO À DESVINCULAÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA/TRABALHO

Antes de mais nada cabe desfazer a idéia de que a educação tem se debatido entre duas tendências: a de recusar sua submissão às necessidades de produção e, na direção oposta, a de adesão a tais necessidades. Se atentarmos para a história da educação brasileira, veremos que

esta polarização da questão é falsa. As duas situações são antes complementares do que antagônicas. É essa complementariedade que permite a coexistência, a nível das postulações teóricas, da legislação, da organização do ensino e da prática educacional, de uma educação dita geral, humanista, propedêutica (bem de consumo) e de uma outra dita específica, técnica (bem de investimento). O referido debate não se trava, portanto, considerando a prevalência de uma tendência em detrimento da outra, mas da ênfase relativa que cada uma merece em determinados momentos históricos. Tal ênfase, por seu turno, tem sido justificada por argumentos de natureza econômica, que são na verdade induzidos por certa ideologia que ganha predominância em determinadas circunstâncias históricas. Segundo esta ideologia, se há uma correspondência entre a pirâmide escolar e a ocupacional, a diferenciação interna do sistema educativo em modalidades, orientações, carreiras etc., deveria corresponder-se com determinados destinatários sociais e ocupacionais.

Assim, por exemplo, em 1945, a defesa do ensino técnico não se apoiava apenas na necessidade da formação da mão-de-obra tida como necessária ao processo de desenvolvimento industrial, mas também no pressuposto de que essa formação, no que se referia aos trabalhadores qualificados e semiquilificados, deveria ter por alvo contingentes oriundos de camadas de baixa renda da população, aos quais, "naturalmente" estariam destinadas as ocupações manuais ou subalternas. Aos filhos das camadas dominantes, por sua vez, estariam também "naturalmente" destinadas as profissões dirigentes, não manuais. É verdade que a realidade não se comportou exatamente desta forma, ou pelo menos não se comportou sempre assim. Como já demonstrou Cunha¹, em determinados momentos os cursos técnicos, supostamente fornecedores de mão-de-obra para os escalões subalternos, estavam, na verdade, sendo utilizados pelas camadas médias da população como trampolim para os cursos superiores de áreas específicas, ainda que tal fato pudesse significar uma passagem rápida pelo trabalho subalterno. Aliás, situação semelhante ocorre ainda hoje em relação aos cursos oferecidos pelas escolas técnicas federais.

¹ CUNHA, Luiz Antonio, C.R. *Política Educacional do Brasil: a profissionalização do ensino médio*, 2. ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

A rigor, não é certo falar em uma tendência que recusa a submissão da educação às necessidades da produção e noutra que a aceita. Na verdade, tanto as posições em defesa de um ensino generalista e propedêutico, quanto as que advogam o ensino técnico, podem apontar para a mesma direção, no sentido da escola como fornecedora de mão-de-obra necessária para o processo produtivo.

A diferença reside, de um lado, na distinção entre os diferentes níveis de qualificação e as populações que supostamente devem apropriar-se destes níveis e, do outro, na vinculação mais distante ou mais estreita com as demandas imediatas do mercado de trabalho.

Portanto, a vinculação escola/trabalho e, mais especificamente, entre anos de estudo e postos no mercado de trabalho sempre foi um dado óbvio, tanto quando tomado a nível de senso comum como histórico. Apesar dessa obviedade, até fins da década de 50 os acadêmicos da educação não haviam encontrado nenhum ponto de conexão estável com áreas de aplicação da análise econômica. Isto não quer dizer, enfatizamos, que os educadores não percebiam as relações entre a produção e a socialização. Tanto é assim que, no Brasil, por exemplo, a legislação de ensino, a nível nacional, anteriormente à Lei nº 5 692/71, já privilegiava a distinção entre o chamado ensino técnico e propedêutico, sob o argumento de que o primeiro deveria dar conta das necessidades específicas de mão-de-obra manifestadas por diferentes setores da economia. O surgimento do SENAC e do SENAI complementarmente à rede pública de ensino técnico e, no início, até próximos desta, em termos de estrutura e organização curricular, mostra como este tipo de preocupação estava presente tanto entre o empresariado como entre os educadores. Como comenta Salm, no artigo que compõe esta coletânea, "é o capital tentando usar a escola como veículo de transmissão de uma pedagogia capitalista", já que o SENAI e o SENAC são efetivamente escolas capitalistas sob administração patronal.

Partiu dos economistas, no entanto, a iniciativa de estabelecer relações teóricas e profundas entre as duas áreas. Tal ocorreu quando eles, principalmente nos Estados Unidos, desenvolveram estudos buscando explicar as razões do crescimento econômico dos países avançados.

Utilizando determinadas metodologias, esses investigadores procuraram demonstrar que, ao lado das alterações de caráter tecnológico na produção, a educação poderia ser apontada também como fator essencial ao crescimento verificado. E ainda mais, que a educação, de alguma forma, havia gerado o próprio fenômeno do avanço tecnológico, já que era responsável pela formação dos indivíduos que tornaram possível este avanço.

Autores que haviam trabalhado com questões relativas à distribuição de renda, encontraram resultados que reforçaram esta linha de pensamento. A força de trabalho mais qualificada, e portanto com maior potencialidade produtiva, era a que desfrutava de um preço (salário) maior.

Em essência, aos olhos dos economistas, a novidade era a constatação de que a educação havia deixado de se constituir em um bem de consumo, cuja distribuição se legitimava por certas finalidades éticas. A educação passava a ser vista como uma forma específica de capital, tão específica que sua acumulação se materializa em seres humanos e cuja produtividade se expressa na atividade de trabalho de quem a recebeu.

A elaboração e detalhamento desta hipótese culminou com a Teoria do Capital Humano. Entendida dessa perspectiva, a formação escolar, sobretudo a voltada para as necessidades específicas da produção, satisfazia tanto as necessidades e interesses do trabalhador como do empregador, e a mão-de-obra passou a ser vista como um fator econômico com qualidades distintas, decorrentes de seu nível e tipo de qualificação. Tal condição acabava por repercutir na produtividade do trabalho e por justificar os preços (salários) diferentes.

Essa concepção da educação casava-se muito bem com um pensamento que começou a ganhar força na América Latina em meados da década de 50 — o desenvolvimentismo. Segundo esta linha de pensamento, as diferentes sociedades nacionais faziam parte de um contínuo em que algumas se encontravam mais avançadas e outras mais atrasadas, sendo que estas últimas, em algum momento, alcançariam os níveis das primeiras. Colocado nestes termos, todo o problema consistia basicamente em identificar os obstáculos e os fatores que promoviam desenvolvimento, bem como em desatar os nós que mantinham a inércia das sociedades para mudar.

No plano ideológico, a obra de Rostow, *Etapas do desenvolvimento econômico*², teve papel decisivo na determinação das diretrizes desse pensamento, já que se dedicou a analisar situações nacionais que poderiam desencadear o processo de desenvolvimento. A expressão *take off*, bastante difundida na época, é um bom exemplo.

No âmbito da educação, pode-se tomar como um dos marcos o artigo "Elites, educação e função empresarial na América Latina" de Lipset.³ Neste artigo, a continuidade de uma elite humanista é tida como algo de caráter pré-científico, contrária aos valores capitalistas e assim identificada como um dos obstáculos ao desencadeamento do desenvolvimento. As propostas foram no sentido de tomar como parâmetro o modelo norte-americano de desenvolvimento e educação, em especial seus componentes de profissionalização. No Brasil, acabou por inspirar a Lei nº 5 692/71.

As transformações da educação, segundo se acreditava, eram resultado do próprio desenvolvimento e modernização e, como que em uma reação em cadeia, a melhoria qualitativa e quantitativa da educação criaria as condições de um desenvolvimento acelerado.

A Teoria do Capital Humano recebeu várias críticas tanto do ponto de vista da metodologia utilizada, como também da sua capacidade de explicar a realidade.

Uma delas ressalta que a capacidade da estrutura ocupacional para absorver a mão-de-obra formada não é ilimitada. Por essa razão, a expansão do sistema escolar e o desenvolvimento de um intenso programa de profissionalização não resolveriam a questão da produtividade e muito menos garantiriam o apregoado retorno individual da educação, na medida em que a incapacidade do sistema produtivo para assimilar os

² ROSTOW, W.W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. 6. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

³ LIPSET, S.M. Elites, educación y función empresarial en América Latina. In: LIPSET, S.M. & SALARI, A.E. *Elites y desarrollo en América Latina*, 1977.

novos quadros não só impede o atendimento das solicitações de emprego, como tende a rebaixar salários pela presença no mercado de trabalho de mão-de-obra abundante.

No entanto, é verdadeiro que, na competição pelas vagas existentes, a posse da credencial educacional atua como fator de discriminação no processo seletivo, ainda que a formação oferecida contribua pouco ou de maneira não significativa para o desempenho de atividades profissionais.

A outra crítica é a de que, em função de desigualdade e da quase impossibilidade de a escola acompanhar o desenvolvimento tecnológico e adaptar seu currículo às mudanças que se operam nessa esfera, é muito reduzida sua capacidade para desenvolver nos alunos os conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento técnico profissional eficiente. Essa mesma crítica sugere, no entanto, que a escola desempenha papel importante na formação de atitudes e hábitos requeridos pela cultura da empresa. O trabalho de Velloso, inserido nesta coletânea, é um bom exemplo desta linha de raciocínio.

Esse tipo de crítica sugere, pois, uma nova linha de interpretação que, de forma diametralmente oposta, passa a acentuar o caráter reprodutor da ação pedagógica. A potencialidade transformadora da educação com relação às desigualdades sociais, políticas e econômicas é questionada e ela passa agora a ser considerada como garantia da ordem social e, por isso, conhecida como reproducionista.

O processo de inchaço do sistema escolar, acabou, de certa forma, por favorecer a análise de cunho reproducionista. No caso específico da América Latina, foram os próprios fatos, a própria evolução do aparato produtivo e a dinâmica do mercado de trabalho que colocaram essa Teoria do Capital Humano em questão. De forma geral, os resultados dos censos de 70 nesta área deixaram claro que a democratização do acesso à educação não provocou modificações substanciais nem na situação do emprego, nem na distribuição dos salários. Ao contrário, a expansão pouco dinâmica na criação de novos postos, provocou os já conhecidos fenômenos de desvalorização educativa e de subutilização dessas capacidades.

É possível distinguir duas vertentes reproducionistas que, a rigor, não são excludentes. Uma delas, baseada numa certa leitura de Marx, denuncia a escola como instituição a serviço do capital, contribuindo para sua reprodução e ampliação, tanto no nível técnico, como no nível político-ideológico. A essa vertente chamamos imprecisamente de "reproduccionismo economicista" e dela nos ocuparemos no momento. A outra, move-se mais no plano político-ideológico e será tratada no ítem que segue.

Os "reproducionistas economicistas" admitem uma vinculação estreita entre a educação e o sistema de produção, não para enunciar seus efeitos positivos como os adeptos da Teoria do Capital Humano, mas sim como denúncia. Defendem o ponto de vista de que, sob o capital, ela não é circunstancial mas engendrada por este com o fito de ampliar-se.

Essa perspectiva, para a qual a escola é uma fábrica de mão-de-obra qualificada a serviço da estrutura produtiva, é, como a Teoria do Capital Humano, também de inspiração americana, agora através de seus radicais.

A crítica ao reproduccionismo, da perspectiva aqui delineada, pode ser feita sob dois enfoques: o relativo ao caráter de sua dependência enquanto tratamento teórico e o referente à consistência desse tratamento.

No primeiro caso, trata-se do nível de articulação entre o pensamento teórico e a realidade social. Tedesco⁴ aborda a questão da seguinte forma:

"Sem dúvida, já é lugar comum argumentar que a dependência com respeito aos países centrais se manifesta também ao nível das teorias que a América Latina tem recebido — e aceito — os marcos teóricos sobre a função social da educação elaborados no marco dos países avançados.

⁴ TEDESCO, Juan Carlos. *Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*. s.l., 1983. mimeo. Texto apresentado na 1ª Reunião de Educadores e Investigadores da Educação na América Latina, CLACSO, Comissão de Educação, junho de 1983.

Embora não valha a pena insistir neste aspecto, interessa destacar que, nos países centrais, o liberalismo educativo foi superado quando o conjunto da população havia atingido o acesso ao ensino básico e o nível de homogeneidade cultural era relativamente alto. Por sua vez, a Teoria do Capital Humano surgida no marco da reconstrução *post-bélica*, foi superada quando as necessidades de qualificação de mão-de-obra foram amplamente satisfeitas pela expansão educacional.

Deste ponto de vista, o reproduccionismo surge — entre outros fatores — em um marco onde as sociedades capitalistas avançadas enfrentam uma séria crise para definir uma determinada função social para a ação educativa.

Na América Latina, entretanto, a heterogeneidade estrutural não permite sustentar um nível de coerência tão alto entre teoria educativa e necessidade social. As metas elementares do liberalismo ainda não foram sequer cumpridas em boa parte da região e os requisitos produtivos são erráticos e gerados exogenamente dada a introdução abrupta das inovações tecnológicas.

A introdução do reproduccionismo coincidiu, paradoxalmente, com uma etapa de expansão educativa notável e com mudanças sociais muito significativas: migração para as cidades, industrialização e terciarização da economia e das ocupações, crises políticas recorrentes por impossibilidade de estabilizar uma nova ordem econômica etc.

Por essa via, o reproduccionismo se coloca longe das necessidades de compreensão da realidade especificamente americana.

Neste sentido, e sem cair em provincialismos teóricos empobrecedores, é importante remarcar como primeiro ponto a necessidade de elaborar propostas teóricas que se aproximem mais adequadamente da realidade regional."

No que diz respeito à consistência, uma crítica aos críticos do capital humano bastante contundente é feita por Salm.⁵ Segundo ele, tanto cre-

⁵ SALM, Cláudio L. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

dencialismo como a inculcação de atitudes, valores e comportamentos adequados a um bom desempenho nos vários níveis da hierarquia empresarial, não deixam de ser um argumento a favor do valor econômico da educação. E propõem-se somente "a mostrar como os críticos da educação, aparentemente apoiados em Marx, acabam repetindo o pensamento mais conservador e dessa forma não vêem que o capital, se usa a escola, ao mesmo tempo prescinde dela". A escola, do ponto de vista econômico, é marginal, "cresce como uma esfera improdutiva ainda que necessária para a manutenção da ordem (...). Nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela". Com este trabalho, Salm firma a tendência oposta de interpretar como desvinculadas as relações entre escola e trabalho.

O mais interessante, portanto, no trabalho de Salm, é que é no próprio Marx que ele vai encontrar os elementos de contestação. Mostra que, para Marx, a forma capitalista de adequar a mão-de-obra ao processo de trabalho é exatamente o seu empobrecimento do conteúdo da maioria dos cargos e funções. Decorre daí o "barateamento" da formação profissional. A grande contribuição pedagógica do capitalismo está exatamente em seus métodos de ensino prático, e essa consideração é ilustrada com dados empíricos.

Entre 1951 e 1953, o conjunto dos trabalhadores cresceu em São Paulo em 50% e os trabalhadores qualificados em somente 5%, e isto graças às indústrias metal-mecânicas. Isto explicaria que organismos como o SENAI estejam abandonando os cursos de aprendizagem mais gerais, que estão sendo substituídos pela qualificação e aperfeiçoamento de adultos integrantes do pessoal de empresas através de cursos rápidos. Há dados que mostram que esta é a tendência da empresa industrial moderna. Já em uma velha pesquisa da Ford, em 1926, 85% dos trabalhadores requeriam tempo de formação oscilantes entre um dia e duas semanas, e somente 1%, formação prolongada na empresa.

Não resta dúvida que a tentativa de entendimento na relação escola/trabalho, da perspectiva economicista, já percorreu um longo caminho desde que a Teoria do Capital Humano induziu a vê-la como uma inversão do capital que, ao capacitar o indivíduo para o desenvolvimento indus-

trial e modernização da sociedade, poderia ser encarada como um dos suportes do desenvolvimento econômico. Também sua versão espelhar e pessimista, o reproduccionismo econômico, já evoluiu bastante desde a redução da escola à "fábrica de mão-de-obra para o capital". Passou-se, ao longo deste caminho de crítica interna pelos diferentes tipos de credencialismos: o das capacidades técnicas, morais e ética, e de valores.

É verdade que cada uma das versões, nas suas formas mais ou menos radicais, mais ou menos ingênuas, persiste no mundo acadêmico. Mas é verdade, também, que estamos longe de ter a questão resolvida.

O próprio Salm, que desenvolve em seu livro uma atitude altamente polêmica e crítica e, de fato, promove verdadeira limpeza de terreno na área, acaba por propor uma saída apoiada mais em convicções do que em argumentos teóricos ou empíricos, lembrando as velhas esperanças no potencial da educação: "... precisamos voltar a pensar a educação em termos de seu papel para construção de nossa democracia e diminuir a situação de indigência a que está submetida grande parte da população".

Carciofi⁶, destacando a saída proposta por Salm, comenta o vazio deixado pelos enfoques economicistas vistosos, ainda que irrealis e insuficientes: "... é característico do estado atual do debate sobre o papel da educação na região (América Latina), que afirmações de tal importância se expressem hoje de forma breve, de passagem, e deixando transparecer uma série enorme de pressupostos".

ALGUNS NOVOS CAMINHOS

Reflexões em Torno da Pedagogia do Trabalho

Nesta procura de novas trilhas para entender a relação educação/trabalho, alguns educadores têm se voltado para o exame da pedagogia dirigida especificamente para o trabalho. Ao explorar este veio, denotam forte tendência a deslocar a reflexão e a ação pedagógica do cidadão

⁶ CARCIOFI, R. Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina. UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/10, Buenos Aires, 1980.

para o trabalhador. A ação pedagógica, por sua vez, é algo que deve ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, na direção de formação de sua consciência libertadora.

A rigor, é possível distinguir duas vertentes. Uma desenvolve-se no plano mais acadêmico, embora naturalmente traga implícita uma estratégia de luta política. A outra, na ânsia de caminhos que levem a educação a colaborar na formação da consciência política e social do trabalhador, vai fazer com que alguns educadores procurem trazer, à reflexão na área pedagógica, o processo político-pedagógico que os próprios trabalhadores se propiciam nas suas estratégias de mobilização e organização da classe.

Na coletânea à qual me referi foi reunido um material bastante rico destas propostas, seja em termo da representatividade das posições, seja em termos da complementaridade e/ou contrapontos que se estabelecem entre elas.

Foram tomados como referência para os questionamentos a nível do marco teórico os artigos de Gaudêncio Frigotto, "Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional", e de Cândido Grzybowski, "A formação profissional de trabalhadores rurais de cana: o aprendizado nos cursos face ao aprendizado no trabalho e na vida", que tem como referencial empírico de análise, respectivamente, os cursos de formação profissional do SENAI e SENAR, e como referencial teórico a educação como mais um dos aparatos de reprodução e controle ideológico da sociedade capitalista.

Segundo esta visão, os cursos de formação profissional são práticas educacionais determinadas pelas condições sociais concretas nas quais trabalhadores vendem sua força de trabalho e participam do processo produtivo organizado pelo capital. Assim, a criação do SENAI, em 1942, e do SENAR, em 1976, correspondem a duas formas específicas do avanço do capitalismo brasileiro, a de organização do trabalho na indústria e no campo, que se deram em tempos diversos.

O referencial teórico utilizado sustenta também que a educação não só promove e legitima uma diferenciação e discriminação global na socie-

dade, baseada em anos de estudos recebidos, como proporciona os valores, as atitudes e os esquemas de comportamento mais significativos para o desempenho nos postos de trabalho. Em outras palavras, sustenta que há uma correspondência muito grande entre a seleção escolar e as exigências do aparato produtivo. Entretanto, tais exigências não respondem a uma racionalidade técnica, mas sim, às necessidades de controle e exploração que definem as relações de produção capitalista. Neste sentido, os cursos de formação profissional seriam instrumentos institucionais complementares na tarefa de dominação e subjugação da classe trabalhadora.

No caso específico dos trabalhos aqui referidos, houve toda uma proposta de convívio e observação direta no SENAI e no SENAR, na tentativa de satisfazer a hipótese de que as relações pedagógicas ali desenvolvidas ocorrem nos termos da relação de autoritarismo e exploração que caracterizam as relações de trabalho capitalistas.

Segundo os autores, só na aparência, instituições de formação profissional tipo SENAI e SENAR, são concebidas como instituições cuja tarefa básica é a qualificação técnica do trabalhador. Na realidade, "as relações de aprendizagem (professor-aluno), a forma de organização interna, os valores que se passam, as atitudes e hábitos que se reforçam, as imagens do trabalhador bem-sucedido e fracassado, a figura do patrão, os traços, enfim, de responsabilidade, assiduidade, pontualidade etc., indicam que o ponto nodal é o de formar 'bons trabalhadores', isto é, trabalhadores fabricados para submeter-se mais facilmente às relações de trabalho estabelecidas — homens fabricados para aceitarem a desqualificação dada pela crescente divisão do trabalho". Aliás, o maior esforço dos autores dos citados artigos dirigiu-se exatamente no sentido de apontar as semelhanças entre as organizações das ações pedagógicas no SENAI e no SENAR e a organização das ações de dominação nas empresas.

Não resta dúvida de que, se tomarmos as reflexões desses autores do ponto de vista da história das idéias pedagógicas, verificamos que elas resultam de uma troca muito rica estabelecida com a Sociologia e que certamente representam um passo adiante no entendimento da questão. Com relação a esses avanços, dois pontos merecem ser destacados — o

questionamento tanto da neutralidade das ações pedagógicas, como da crença ufanista que atribui à escola e à educação o indevido papel de promotores da transformação social.

Apesar das considerações anteriores, a aplicação deste marco teórico aos cursos de formação profissional nos levam a alguns tipos de questionamento.

Um deles diz respeito a certo desvio do que deveria ser o foco central de análise. Ou seja, qual o sentido de demonstrar que o SENAI e o SENAR reproduzem as relações de dominação da empresa e da sociedade capitalista? O que há afinal de surpreendente na constatação de que o SENAI e o SENAR constituam também instâncias mediadoras na transmissão de atitudes e valores que garantem a produção e a reprodução capitalista? Em outros termos, por que o espanto em constatar que lá se passa também a ideologia do mérito, da ascensão pelo esforço, enfim a ideologia de vencer pelo trabalho assalariado? Afinal, essa ideologia não permeia o conjunto da sociedade, a família, os meios de comunicação etc?

O mais grave é que no esforço de detectar o que é semelhante a outras instituições perde-se exatamente o que há de particular e específico desta prática pedagógica. No caso da formação profissionalizante, o específico é que o indivíduo se apropria de algum valor reconhecido no mercado de trabalho, seja ele entendido como certificado de destreza do trabalhador, um atestado de boa conduta ou disciplina, ou qualquer outro tipo de credencial.

Aliás, outros artigos⁷ já demonstraram que a passagem por pelo menos um curso não-formal de especialização demonstrou ser a variável mais importante para a admissão do trabalhador no emprego industrial.

Se nos orientássemos de forma estrita pela linha de análise sugerida por Gaudêncio Frigotto, as aspirações educacionais por cursos de formação

⁷ VERHJNE, R.F. & LEHMANN, R.H. Obtenção de emprego industrial como função de educação não-formal: um estudo de operários em duas cidades do nordeste. *Cadernos de Pesquisa* (47) nov. 1983.

profissional correriam o risco de serem interpretadas apenas como indicadores da eficiência da inculcação ideológica atuante sobre a população pela própria ação pedagógica ou outros aparatos institucionais a serviço da classe dominante. O artigo que já citamos sugere que, da perspectiva das famílias da classe trabalhadora, a insistência em ter acesso a um curso desta natureza pode revelar apenas seu senso de realidade decorrente de sua vivência cotidiana.

Na verdade, todo o esforço dispendido por Frigotto no sentido de evidenciar a inculcação ideológica que se processa no SENAI na relação instrutor/aprendiz, torna-se ainda mais intrigante quando ele próprio, já no final do artigo, questiona o poder anestésico dessa inculcação, no momento em que os aprendizes se defrontam com a contradição concreta capital-trabalho. E tem muita razão nessa dúvida, já que há indicação de que esse controle ideológico não é tão bem-sucedido assim: dos treze sindicalistas do ABC condenados pela Lei de Segurança Nacional, nove passaram por cursos de aprendizagem ou de qualificação profissional no SENAI de São Paulo.

Um outro tipo de questionamento diz respeito à oportunidade do objeto de análise de Gaudêncio Frigotto. Se, como já demonstrou Salm, a contribuição pedagógica do avanço do capitalismo está exatamente na criação de cursos de qualificação rápida, dirigidos a adultos já nas empresas, por que centrar-se exatamente nos cursos que estão sendo abandonados pelo SENAI?

Se os cursos que ora têm prioridade na política do SENAI não têm como propósito a formação de destrezas necessárias à produção (e esta é uma pergunta), parece-nos que a questão central é outra. Será então que seu objetivo não seria exatamente hierarquizar os operários de forma a dificultar sua capacidade de organização e ainda legitimar diferenças salariais?

É por aí também que vai a questão da "força do conjunto sobre a lógica do capital" que Salm colocou no resumo que faz parte desta coletânea sem, como ele mesmo ressalta, procurar resolvê-la.

De certa forma, este tipo de mecanismo é levantado por Cândido Grzybowski para justificar a criação de cursos na área do SENAR. Se-

gundo ele, as funções do SENAR seriam a de colocar o "joio no meio do trigo" e desta forma desqualificar o saber-fazer do trabalhador rural.

Não concordamos entretanto com o autor em suas justificativas para o fracasso da implantação do SENAR em Campos. E este é nosso ponto de questionamento mais importante.

Para expô-lo, é interessante comparar os dois artigos em discussão, os quais, com relação ao aspecto que nos interessa ressaltar, fazem interessante jogo de contraponto e complementaridade.

Como se sabe, os cursos do SENAI são, em geral, disputadíssimos. Entretanto, este dado simplesmente não consta da análise feita por Gaudêncio Frigotto. Com relação aos cursos do SENAR, a situação é inversa. É insignificante o número de trabalhadores que os procuram.

A explicação que Cândido Grzybowski dá ao fato é na linha da resistência às iniciativas dominantes. Segundo ele, os trabalhadores esvaziam os cursos de formação porque não oferecem o tipo de saber que necessitam para afirmar sua identidade de trabalhadores e para abrir espaços à realidade de seus direitos de cidadania.

Não deixa de surpreender a constatação de que trabalhadores rurais de Campos teriam muito mais consciência do saber que os liberto do que os trabalhadores das áreas urbanas paulistas.

Entretanto, é decisivo que se diga que não é causal a ambigüidade apresentada pelos dois textos com relação à forma de trabalhar a questão das demandas. Ela é inerente ao marco teórico utilizado, já que ele não trabalha com as contradições das relações sociais como o faz Tedesco e Rama em artigo que a seguir comentaremos.

Se se acerta que as iniciativas são tomadas pelos grupos dominantes, sempre em seu próprio benefício (tanto do ponto de vista das possibilidades de acesso que se oferecem, como dos conteúdos e experiências curriculares que as caracterizam), o papel dos setores populares e suas demandas só pode ser explicado de duas formas — se existem, denotam o poder dessa ideologia; se, ao contrário, não existem, são expressões de resistência às iniciativas dominantes.

No caso específico de Campos, antes de optar por este tipo de explicação, caberia explorar, por exemplo, as ofertas de emprego da área, as políticas de contratação, além da costumeira aspiração por uma ocupação urbana. De qualquer modo, parece-nos que a ausência de demanda não deve, necessariamente, ser interpretada como expressão de resistência. A rigor, comporta pelos menos a interpretação diametralmente oposta: a característica de subordinação e exclusão desses setores, já que a demanda por educação, qualquer que seja, costuma estar associada aos espaços de reivindicações e organizações já conquistados pelos setores populares.

Nos artigos que acabo de comentar, a pedagogia do trabalho é discutida basicamente da perspectiva de educadores e economistas. Tomo como exemplo agora os textos em que os processos político-educativos são propiciados pelos próprios trabalhadores. São textos apresentados na II Conferência Brasileira de Educação, no Simpósio "Quando o Operário faz a Educação", coordenado pelo professor Maurício Tratemberg.* Nesta mesa, José Carlos Brito, Waldemar Rossi e Luiz Paulo Gianini fizeram depoimentos baseados em suas próprias experiências como operários. São três experiências de mobilização, mas extremamente diferentes na natureza de sua conduta.

Para Brito, a educação pode ser libertadora ou dominadora. Na fábrica essa função dominadora se dá através da divisão técnica do trabalho e da repressão hierárquica. A função libertadora no interior da fábrica dá-se, portanto, através de uma educação que se opõe à dominação que ocorre através da divisão de tarefas. Ela é possível quando os operários, recobrando o conhecimento do qual foram alienados pela parcelarização do trabalho, exercem o poder desse conhecimento para exigir a satisfação de seus interesses. A experiência de realização de uma educação dessa natureza, a partir da própria situação de trabalho em uma montadora de automóveis, mostrou as potencialidades da mesma e também os equívocos a que pode conduzir.

* Estes depoimentos também fazem parte do número especial do *Cadernos de Pesquisa*.

Para Gianini, a greve é um processo riquíssimo do ponto de vista da educação; é onde o peão faz a educação, aprende e ensina. Uma luta dentro de uma fábrica é um aprendizado que dez anos de escola não ensinam para um trabalhador. Porque é na greve que ele se reconhece como sujeito, que se identifica com os companheiros, que pratica o aprendizado e a solidariedade, que exercita sua capacidade de poder. É na greve que ele aprende o funcionamento do sistema capitalista e de todas as instituições, sejam as patronais, o Estado, a polícia, a justiça, o sindicato, os partidos políticos etc... É também onde ele pode romper a estrutura autoritária e hierárquica de exploração e de dominação que existe na fábrica e na sociedade, e que se reproduz em todos os aspectos da vida, no sindicato, na escola, nos partidos e até mesmo entre os trabalhadores.

Já Rossi procurou mostrar como o processo de educação pode se dar através da discussão dos problemas concretos enfrentados pelos trabalhadores no seu dia-a-dia. Quando, através da discussão, se consegue olhar a prática de cada um com olhos críticos é possível aprender muito sem que necessariamente essa aprendizagem tenha que passar pela formação teórica, embora ele a considere desejável.

Embora muito diferentes na sua conduta mobilizadora, as idéias político-pedagógicas que permeiam os defensores desta proposta de luta possuem traços comuns fundamentais, apenas diferenciados em *nuanças*.

Da perspectiva política, os depoimentos expressam um repúdio radical a qualquer tipo de manipulação, seja ela desenvolvida por partidos políticos ou por sindicatos. Por mais de uma vez, aparece em suas falas uma clara recusa ao estabelecimento de ligações com organismos estáveis de representação, sobretudo pelo medo de que as ações educativas por eles desenvolvidas possam ser dirigidas segundo os interesses destas entidades. Desembocam, em vários momentos, na defesa da democracia direta e no questionamento da delegação do poder.

Da perspectiva pedagógica, a pedagogia privilegiada é aquela que libera o trabalhador da mística sobre a qual se apóiam as desigualdades. E esta não é uma aprendizagem intelectual: "tem a ver com os afetos, com atitudes, com as disposições e crenças assimiladas inconscientemente ao longo da vida e fora dela. A pedagogia que conduz a uma transformação

nesta esfera é uma 'pedagogia vital', na qual, através da reflexão sobre a vida, sobre o cotidiano, são derrubados os 'ídolos' e através da experiência de se exprimir ('dizer sua palavra') e de escolher, 'vive-se' (e aprende-se) a liberdade e a igualdade dentro do pequeno grupo".⁸

As questões que nos ocorrem são as seguintes: será que experiências dessa natureza, por mais positivas que sejam em termos de elevação da consciência dos trabalhadores, não correm o risco de permanecer isoladas, limitadas a espaços, personagens e circunstâncias específicas e, com isso, perderem parte de seu efeito potencial no que diz respeito à organização dos trabalhadores? Será que com isso, seu ponto forte — a riqueza do questionamento e da discussão das relações de trabalho a partir de situações concretas — não pode ser também seu ponto fraco — uma ação política que não transcende pequenos grupos?

Ninguém poderá negar a existência de aspectos positivos nessa tentativa de levar à reflexão, até a área de educação, a ação pedagógica de cursos de formação profissional e experiências político-pedagógicas. Nela está presente um louvável empenho de renovação de caminhos de entendimento da questão e de rompimentos com marcos teóricos, técnicas de análise até objetos de estudo. Não foi por outro motivo que optamos por publicar, naquela edição, formas divergentes de encarar o problema.

No caso específico dos artigos aqui comentados, a contribuição seria sobretudo com relação ao objeto de estudo. O marco teórico utilizado para analisar as situações de formação profissional, com diferenças apenas de *nuanças*, aproxima-se daquele que entende a educação como aparelho reprodutor da ideologia dominante. Já a ação político-pedagógica desenvolvida pelos trabalhadores é uma espécie de derivação da chamada "educação popular". A novidade é que se estaria rompendo com uma preocupação antes dirigida de forma indiscriminada para as classes populares ou marginalizadas, para dedicar-se com mais afinco à pedagogia do trabalho, porque aí é que estariam as manifestações mais concretas de exploração, dominação e contradição da sociedade capitalista.

⁸ PAIVA, Vanilda. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. 1983. mimeo.

Esta direção de análise desperta em nós, como educadores, duas ordens de preocupações. Será que com isto não se corre o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, ainda mais a especificidade do fenômeno educativo? Saviani⁹, em trabalho recente e extremamente oportuno nos alerta para este risco e tenta delimitar a especificidade de cada uma dessas práticas.

A outra ordem de preocupação está contida na questão: e a escola básica pública de 1º e 2º graus, essa mesma que ensina Matemática, Geografia, Português etc., não teria nada a contribuir no processo de tomada de consciência da classe trabalhadora? Afinal é por esta escola, por este tipo de educação, que passa a grande maioria dos filhos dos trabalhadores.

Nossa opinião é que esta escola tem muito a contribuir.

Porque, como Cunha¹⁰, acreditamos que ela não é aquilo que dizem os que a consideram uma instituição inteiramente comprometida com o capital, nada havendo nela de interesse para as classes trabalhadoras.

Para começar a desenvolver nosso argumento tomamos duas referências: nosso ponto de partida e a dinâmica da situação educacional da América Latina nos últimos anos: ao iniciar esta introdução dizíamos que a existência de curso técnico profissionalizante, ao lado de cursos propedêuticos humanistas, justifica-se também pela presença de certa ideologia que sustenta que, se há correspondência entre a pirâmide escolar e a ocupacional, às diferenças deveriam corresponder destinatários sociais específicos. Aos filhos de trabalhadores qualificados e semiquilificados deveriam ser destinados cursos de formação para estas funções, já que "naturalmente" a eles estariam destinadas as ocupações manuais ou subalternas.

⁹ SAVIANI, D. *Escola e Democracia. Polêmicas do nosso tempo*. Editora Autores Associados, 1983.

¹⁰ CUNHA, Luiz A. *A profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

Se a nível de classes dominantes esta idéia ainda persiste, ela certamente não é partilhada pelos setores populares da América Latina e pela massa de trabalhadores que dela fazem parte.

De fato, grande número de estudos já demonstrou que, na América Latina, tais setores têm expectativas educacionais muito altas, independentemente de suas possibilidades reais de alcançá-las. Hoje, também já se sabe que o Estado tem enfrentado fortes pressões por demandas educativas generalizadas, onde as expectativas não mantêm correspondência nem com as condições sociais objetivas, nem com a rigidez do mercado.¹¹ Por outro lado, no processo de negociação social pela distribuição dos benefícios do crescimento econômico — renda, poder, educação etc. — certamente foi na área de educação onde o Estado, independentemente de sua natureza, mais cedeu. As concessões educativas têm sido bem mais amplas do que as outorgadas nas restantes dimensões de demandas sociais.

Germán Rama¹², em trabalho recente, desenvolve o argumento de que este conjunto de fatores, fatores estes já amplamente conhecidos, possuem relevância muito maior do que lhes é atribuída, além de terem sido muito mal interpretados, quando o foram. Segundo ele, a capacidade de continuar a distribuir educação sem alterar o significado e o equilíbrio do sistema não é infinita. Hoje, já é possível detectar que o ciclo de expansão sem consequências sociais já está esgotando suas possibilidades, e as demandas da população já educada começam a exercer-se em termos de emprego e participação social.

Por outro lado, o ritmo acelerado de expansão educacional, ao lado do ritmo lento de geração de postos no mercado de trabalho, estaria ocasionando o fenômeno da homogeneização na oferta de mão-de-obra.

¹¹ Ver, por exemplo, CAMPOS, Maria M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, FFCLUSP, 1982. (Tese de Doutorado)

¹² RAMA, Germán W. *Unidad y diferenciación de los sistemas educativos latino americanos*. Buenos Aires, FLACSO, Jornadas sobre Investigación, Política y Planificación Educativa, 1983.

A difusão desse fenômeno tende a tornar claro que a discriminação se efetua sobretudo no mercado de trabalho e não no sistema escolar, como durante muito tempo se acreditou e divulgou. O dado relevante deste fato, e que deve ser retido, é que a diferenciação social está perdendo um dos seus suportes mais significativos de legitimação: pois se o filho do pobre continua pobre e o filho do operário continua operário, apesar do crescimento das oportunidades de escolarização, torna-se mais transparente, para ele e para a sociedade, o caráter de discriminação e mistificação que ele vem sofrendo.

O problema, entretanto, é mais complexo e dinâmico. O sistema educativo tende a resistir e não perde facilmente seu caráter diferenciador. Recria formas e mecanismos para continuar legitimador de diferenças sociais. Dois expedientes têm sido utilizados com este objetivo.

O primeiro é conhecido como "fuga para diante" e consiste em passar para o nível seguinte o ponto de discriminação. Tedesco¹³ recorda um antigo trabalho de Jean-Claude Passeron onde ele, com muita perspicácia, postulava a hipótese da transferência da função diferenciadora de um nível educativo para outro, fazendo analogia com o poder discriminador dos objetos. Quando o uso de um objeto se generaliza, perde sua função diferenciadora; da mesma forma, quando um nível educativo se generaliza, a diferenciação se transfere para o nível seguinte. Tedesco, a nosso ver de forma muito lúcida, argumenta: "A hipótese da 'fuga para diante' subestima o fato de que não é a mesma coisa estabelecer diferenciação dentro de uma população analfabeta, e dentro de uma população universalmente dotada de dez anos de escolaridade".

O segundo mecanismo é o esvaziamento do conteúdo dos níveis educacionais que se estão generalizando. Já foi muito denunciado o fato de a escola estar perdendo sua capacidade de ensinar, ao mesmo tempo que seus conteúdos estão empobrecendo. Em consequência, passa a ser mais importante onde se efetua os estudos do que o tipo de estudo desenvolvido.

Tais mecanismos constituem respostas ao fato de os setores tradicionalmente excluídos haverem conseguido ultrapassar a primeira barreira imposta — o acesso à escola. O que educadores precisam é estar conscientes desses mecanismos e aparelhar a escola para enfrentá-los de forma mais eficaz.

Parece-nos que o veio de análise aberto por Rama deixa pelo menos duas lições: uma é mostrar que a escola pública básica pode e deve contribuir no sentido de conscientizar as classes populares no seu conjunto; a outra é deixar entrever o tipo e o nível de sua atuação — a democratização de seus conteúdos.

Para terminar diríamos que o sistema educacional, ou uma ação educativa, não pode ser considerada nem uma garantia de melhoria nas condições de trabalho, nem uma garantia da reprodução de aparato produtivo e de ordem social. A educação é um direito, e qualquer forma de educação significa a apropriação de um saber. Quanto menos democrático for este saber, seja em termos de acesso ou de conteúdo, maior será sua força como instrumento complementar de legitimação de situações que interessam às classes dominantes, sejam elas a divisão de trabalho hierárquica na fábrica por poder, salários, sexo ou idade.

Reflexões em Torno da Lei nº 7 044

O outro meio de análise faz ponderações sobre a relação educação/trabalho a partir do que suscita a Lei nº 7 044/82, que reformulou o ensino de 2º grau. De uma forma geral estes trabalhos procuram colocar nos seus devidos limites a crítica ao economicismo. O trabalho de Miriam Warde¹⁴ representa muito bem esta linha de preocupação. E apresenta ainda outra contribuição interessante. Analisando a evolução de pareceres de conselhos conclui que as "alterações introduzidas na Lei, no que se refere à profissionalização, através dos Pareceres do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, revelam que as pressões

¹³ Veja TEDESCO, op. cit.

¹⁴ WARDE, M. Reflexões em torno da Lei 7.044. *Cadernos de Pesquisa* (47) nov. 1983.

oriundas dos setores educacionais mais diretamente ligados à escola de 2º grau e de setores sociais com interesses em jogo tiveram maior poder de penetração do que a crítica dos intelectuais críticos, cujas análises porém, serviram e vêm servindo, de maneira mais ou menos distorcida, de justificativas àquelas alterações.”

Maria Laura Franco, no artigo que faz parte desta coletânea, retoma inicialmente a questão dos limites à crítica ao economicismo, e diz que o que é possível concluir hoje é que a questão da relação educação e trabalho não é redutível a um problema essencialmente técnico como querem os defensores das versões mais ingênuas do economicismo educacional. Acrescenta que isto não significa que educação e trabalho não tenham relação, e mesmo que o trabalho não tenha componentes técnicos específicos mais ou menos significativos a depender da região, da natureza e do tipo do emprego, da empresa e ainda no setor da economia. Daí a necessidade de estudos empíricos capazes de explicitar e explicar as relações reais entre educação e trabalho no contexto brasileiro ou, melhor, em contextos específicos da realidade nacional. Na investigação em que o artigo está fundamentado, Maria Laura Franco propõe-se, ainda, a desenvolver uma metodologia na qual prefere dar a palavra aos maiores interessados — os alunos que frequentam o 2º grau. O enfoque que esta autora desenvolve parte, pois, de um outro ângulo, complementar aos anteriores, cuja ótica é o sistema. O que a preocupa é basicamente o papel que o 2º grau — profissionalizante ou não — desempenha nas estratégias de ascensão social dos jovens e suas respectivas famílias, vista através de suas representações sobre o trabalho e a escola. Com tal proposta, pretende também fornecer subsídios para a estruturação do currículo e o conteúdo dos cursos de 2º grau, ora em discussão.

Logo de início a autora deixa claro que os dados e as análises são parciais e preliminares, pois referem-se a uma pesquisa ainda em andamento. Dado o material que a autora dispõe seria interessante que procurasse oferecer alguma contribuição para a questão que — pelas características de nosso aparato produtivo e mercado de trabalho — vem sendo colocada com uma frequência cada vez maior: qual a representação do jovem dos setores mais populares e de suas respectivas famílias a respeito do fato destes já terem tido acesso à educação via democratização

do ensino, mas verem seus projetos de ascensão social (alimentados inclusive pela democratização da escola) frustrados pelo desempenho ou por ofertas de emprego muito aquém de suas expectativas?

Assim, por exemplo, em um trabalho bastante recente, Rama retoma, em nossos moldes, a velha questão do potencial político da educação, atendo-se nestas condições específicas vividas pelos jovens na América Latina.¹⁵

¹⁵ RAMA, Germán W. *Transición cultural y la situación de la juventud*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983.