



# ENSINO DE 2.<sup>o</sup> GRAU

O TRABALHO COMO  
PRINCÍPIO EDUCATIVO

ACACIA KUENZER

Acacia se distinguiu sempre pela preocupação em viabilizar a construção coletiva do conhecimento, particularmente no campo da relação entre educação e trabalho. Nesta obra, ela resgata alguns resultados dessa atividade, além de incorporar as relevantes contribuições do GT "Educação e Trabalho" da ANPED e do Doutorado em Educação, da PUC de São Paulo.

Sabemos que este livro vem preencher uma lacuna. São poucas as publicações existentes a respeito do ensino de 2.º grau e menos ainda as que se propõem, como objetivo principal, provocar e estimular o debate. Acacia faz isso com brilhantismo nesta obra. Tocando tantos pontos polêmicos, propondo soluções ousadas e inovadoras, ela nos desafia a prosseguir. Em certo sentido, o novo livro de Acacia é um pouco de todos nós.

Brasília, julho de 1988

*Maria Umbelina Caiafa Salgado*

## 1. POR QUE INVESTIGAR A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL?

### 1.1. Introdução

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurgiu no Brasil com todo o vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica.

Esta discussão renasce sob o signo da classe trabalhadora com seus intelectuais, no processo de construção de um novo projeto hegemônico, do que decorre seu caráter marcadamente político e a imuniza contra acusações de "neutralidade".

Nas duas últimas décadas, educadores brasileiros comprometidos com a elaboração de uma proposta de democratização real e efetiva da educação têm desenvolvido estudos, pesquisas e debates sobre inúmeras questões decorrentes da relação entre educação e trabalho. Ao nível dos princípios gerais, alguma clareza já foi obtida; no entanto, algumas questões de fundo ainda estão longe de ser resolvidas, particularmente no que diz respeito à concretização de propostas que privilegiem o trabalho como princípio educativo, à melhor compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho.

Tornar claras estas questões é uma tarefa necessária e inadiável, posto que, historicamente, as propostas de articulação entre educa-

---

\* A pesquisa que originou este livro foi financiada pelo INEP.

ção e trabalho no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita. A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis.

Fazer um balanço do conhecimento que tem sido produzido nessa área, identificar temas de pesquisa que carecem de desenvolvimento e tentar avançar na compreensão das questões postas pelas relações sociais concretas é um trabalho que se impõe principalmente no caso brasileiro, onde as conquistas democráticas são incipientes e a cidadania é pouco mais que uma concepção formal, em decorrência do que a oferta educacional tem sido insuficiente e inadequada.

## **1.2. A relação entre educação e trabalho na prática: o caso brasileiro**

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos.

Dessa forma, são criados pelo governo federal, em 1909, os primeiros cursos profissionais, com o nascimento de 19 escolas de

aprendizes artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Embora relacionado às transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia na época, o surgimento destas escolas, como mostra Cunha, não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período (Cunha, 1977).

Além de inicial, o desenvolvimento industrial no Brasil no início do século era extremamente desigual, localizando-se basicamente no centro e sul, particularmente em São Paulo. Isto significa que a maioria das escolas de aprendizes artífices localizou-se em estados onde praticamente não existiam indústrias, em decorrência do que se voltaram antes para a qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para a indústria. Da mesma forma, a localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e sócio-econômico. Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população.

O atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades.

Essas escolas se caracterizaram por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que foram criadas junto a escolas de engenharia na década de 30.

A partir de 1942, com a Lei Orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece

equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores “relacionados”.

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela “continuidade em cursos relacionados”, só tardiamente definidos (1953).

Com relação à dependência administrativa, verifica-se a mesma dualidade que se mantém hoje. Por um lado, dois sistemas paralelos no Ministério da Educação, ao qual se subordinaram as escolas de aprendizes artífices desde a sua criação — um de ensino regular e outro de ensino profissional; por outro, a existência de um sistema privado de formação profissional, mantido pelas empresas privadas, com plena autonomia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) não chega a alterar essa situação, embora tenha propiciado avanço significativo quanto à articulação dos dois sistemas de ensino, na medida em que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. Esta Lei n.º 4.024/61, reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola.

A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares.

Até então mantém-se a separação entre “educação” e “formação profissional” como expressão da divisão entre trabalho intelectual e

trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas — intelectuais ou manuais — na hierarquia do trabalhador coletivo.

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

A partir de 1964, em decorrência da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, apresentada como ideário da ditadura militar, ocorreram significativas transformações ao nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional.

O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, a maioria dos cursos eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país.

Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2.º grau. Para tanto, surge a Lei n.º 5.692/71, em cuja ex-

posição de motivos assinada pelo Ministério da Educação expressa-se a nova concepção: "... também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento" (Exposição de Motivos n.º 273, de 30 de março de 1971).

Em termos estruturais, a Lei n.º 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único — por onde todos passam independentemente de sua origem de classe — cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola.

A terminalidade como norma no ensino de 2.º grau define uma nova forma de relação entre educação e trabalho neste nível: o compromisso da escola com a formação profissional, independentemente da classe social a que pertence o aluno.

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta.

Desta forma persiste a diversidade como a principal característica do ensino de 2.º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2.º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei n.º 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1.º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob

uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2.º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade.

Conseqüentemente, ao lado de sua já reduzida capacidade de atendimento à demanda social, acresce-se a desigualdade no processo de distribuição do saber neste grau de ensino. Embora se tenha claro que o acesso a posições no mercado de trabalho não se defina primordialmente através da passagem pela escola de 2.º grau e sim pelas necessidades e peculiaridades conjunturais do sistema produtivo, sabe-se que a aquisição de um determinado saber sobre o trabalho na escola pode referendar ou não posições sociais determinadas pela origem de classe. À medida que a posse de determinados "saberes" é um dos critérios utilizados pelo sistema produtivo no momento do recrutamento da força de trabalho, o caráter desigual do ensino de 2.º grau reveste-se de tendências elitistas e, portanto, antidemocráticas. Se esta situação não chegou a ser alterada pela Lei n.º 5.692/71, embora fosse este o seu objetivo, foi fundamentalmente pela contradição entre a proposta legal e as condições concretas do desenvolvimento capitalista no Brasil.

Foi esse mesmo desenvolvimento que fez cair por terra uma das mais caras justificativas dos defensores da generalização da formação profissional no 2.º grau: as necessidades do mercado de trabalho relativas a técnicos de nível médio, surgidas em decorrência do crescimento econômico acelerado no "tempo do milagre econômico" (1968/1972). Basta, para mostrar a falência deste argumento, uma análise superficial da situação concreta do sistema produtivo, determinado por opções econômicas comprometidas com a inovação tecnológica, com a produção em grande escala e com a competitividade dos produtos no mercado externo, o que vale dizer, com o grande capital. Em decorrência, o setor primário se moderniza, com o que passa a desmobilizar mão-de-obra, acentuando a migração que já era significativa desde os anos 40, acarretando a formação de bolsões de pobreza nas periferias dos grandes centros urbanos, para onde se deslocam os trabalhadores rurais em busca de ocupação. Com precária ou inexistente qualificação, esses trabalhadores são incorporados, basicamente, pelo mercado informal. O setor primário, modernizado, apresenta baixa capacidade de absorção de mão-de-obra em

geral, e de técnicos de nível médio em particular, que são absorvidos principalmente pelas instituições governamentais que prestam assistência técnica às empresas agropecuárias.

O setor secundário, estimulado a desenvolver a indústria de ponta através da utilização de tecnologia intensiva de capital, passa por um processo de simplificação dos processos de trabalho, exigindo cada vez menos mão-de-obra qualificada, além de se caracterizar por baixos índices de absorção de força de trabalho.

O setor terciário, por sua vez, embora sempre tenha se caracterizado como absorvedor residual de mão-de-obra, não consegue incorporar a oferta excedente, muito superior à demanda. De qualquer modo, é ainda o setor que absorve maior número de profissionais de nível médio, em função das necessidades burocráticas das organizações privadas e estatais, que exigem o domínio de certas habilidades de leitura, escrita, compreensão, cálculo, desenho, os quais só a escolarização oferece.

Desta forma, as características do desenvolvimento do processo produtivo, acrescidas das precárias condições de funcionamento da escola de 2.º grau, acabam por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional nesse nível de ensino. Esta limitação é reconhecida pelo próprio MEC, que quatro anos depois da Lei n.º 5.692, fornece nova orientação através do Parecer n.º 76/75 do Conselho Federal de Educação, na tentativa de resolver o impasse criado com a impossibilidade concreta de generalizar a habilitação profissional a nível técnico, através do ensino de 2.º grau.

Esse Parecer recoloca a questão conceptual, negando a antinomia entre educação geral e formação especial, reafirmando o caráter complementar de ambos, uma vez que a cultura geral é o alicerce para a formação profissional, que não ocorre no vazio; reafirma, também, a importância da formação tecnológica, mostrando o contra-senso de se ter formação exclusivamente geral no atual estágio de desenvolvimento das sociedades industriais.

Apesar dessa concepção que integra educação e trabalho, o Parecer inicia o processo de descompromisso da escola com a generalização da formação profissional, enquanto propõe “a educação profissionalizante” como objetivo do 2.º grau, em substituição à habilitação profissional. Assim, o 2.º grau deixa de ter como função a

preparação específica para ocupações definidas, em nível técnico ou auxiliar técnico, para comprometer-se com o “preparo *básico* para iniciação em uma *área* de atividade”, que irá completar-se só após o ingresso no mercado de trabalho. Pretende, este Parecer, que a escola de 2.º grau ofereça uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.

Passam a coexistir, portanto, dois tipos de habilitação: as plenas e parciais, voltadas para a formação de técnicos e auxiliares, segundo o espírito da Lei n.º 5.692/71, expresso no Parecer 45/72, e as básicas, de caráter mais geral, propostas pelo Parecer 76/75.

Desta forma, o avanço conseguido em 1971, com a proposta de uma escola única, fica comprometido pelo ressurgimento da dualidade estrutural anterior, embora não explicitamente admitida. As escolas que atendiam às classes média e burguesa reassumem sua função propedêutica, continuando a preparar os alunos para o ingresso na universidade. As escolas públicas estatais, que atendem às classes média, baixa e trabalhadora, não tendo condições mínimas para oferecer habilitação profissional demandada por sua clientela, em virtude da precariedade de seus recursos financeiros, materiais e humanos, fazem um arremedo de profissionalização, não dando conta da formação geral e tampouco da formação profissional. Apenas as escolas que já ofereciam, desde as últimas décadas, ensino técnico industrial e agropecuário, continuaram a oferecer habilitação profissional em nível técnico, sem que as mudanças na legislação lhe impusessem alterações qualitativas significativas. O mesmo não ocorreu com as escolas que ministravam cursos de formação de magistério e de contabilidade em nível de 2.º grau, que tiveram sua proposta de habilitação descaracterizada por currículos que, incorporando a obrigatoriedade do núcleo comum, passaram a ter caráter preponderantemente propedêutico.

Essa situação caótica, que expressa a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, e, em decorrência, evidencia a perda de significado social do ensino de 2.º grau, passa a ser legitimada, em 1982, pela Lei n.º 7.044, que extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. Embora tenha apenas pretendido “corrigir um excesso... qual seja, a universalidade da profissionali-

zação obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral no 2.º grau”, a nova Lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva “contra-reforma” neste grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica. Como a Lei n.º 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática, continuando a coexistir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola.

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei n.º 5.692/71, não deve causar espanto, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Neste sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho.

Ou, como diz Marx (Marx & Engels, s.d.) não é por coincidência que a classe que detém o poder material em uma dada sociedade é a que tem a posse dos meios de produção intelectual.

Os dados estatísticos dos últimos anos referendam esta afirmação, ao mesmo tempo que evidenciam a dimensão e a complexidade da questão: dentre 100 crianças que ingressam na 1.ª série do ensino de 1.º grau, aproximadamente 20% chegam à 8.ª série, sendo que apenas 8% atingem a 3.ª série do 2.º grau, e não necessariamente concluem este grau de ensino. Em média, o ensino de 2.º grau atende apenas a 14% da população na faixa etária de 15 a 19 anos. Não por coincidência, os excluídos do que se considera a educação bá-

sica para a formação do cidadão, pertencem às camadas da população de baixa renda, que constituem por volta de 80% da população brasileira (filhos de assalariados de base, de trabalhadores rurais, de trabalhadores independentes urbanos, de trabalhadores do mercado informal e de marginalizados).

Os dois grupos que se constituem a partir da seleção da escola — os que permanecem no seu interior e que são excluídos — apropriam-se diferentemente do saber sobre o trabalho.

Os que permanecem na escola vão se apropriar do saber sobre o trabalho no seu interior, recebendo uma certificação que lhes permitirá ocupar, na hierarquia do trabalhador coletivo, o exercício das funções intelectuais: são os técnicos de nível médio e os profissionais de nível superior.

A estes profissionais a escola faculta o acesso ao “saber teórico”, constituído pelos princípios teóricos e metodológicos que a sociedade produziu historicamente através do trabalho coletivo e que sistematizou através de seus intelectuais. A escola, reconhecida como *locus* de reprodução do saber teórico, não lhes dá, contudo, acesso a outras formas de articulação com o trabalho concreto e tampouco com a prática social em que ele se insere. Pelo contrário, o trabalho escolar nos diversos níveis, no caso brasileiro, apoiado na fragmentação e autonomização da ciência e nos métodos empíricos, tem reproduzido uma teoria reificada derivada de uma concepção ideológica da ciência tida como neutra e universal, o que tem impedido a necessária captação das dimensões de totalidade, de movimento, de historicidade do real.

Em decorrência, pode-se afirmar que os profissionais, que aprendem o saber sobre o trabalho na escola, aprendem “teoria sem prática”.

Essa limitação só poderá ser vencida após o ingresso no mercado de trabalho, e mesmo assim, dependerá da qualidade de fundamentação teórica que a escola ofereceu. Se o profissional teve acesso a um quadro teórico atual, adequado e articulado com a realidade do trabalho concreto, com um curto período de prática ele se constituiu efetivamente em profissional competente.

Caso isto não ocorra, o lugar que ele ocupará na hierarquia do trabalhador coletivo dependerá antes de seu poder de negociação em função da oferta e demanda de força de trabalho, da conjuntura eco-

nômica e das suas relações políticas do que do seu grau de domínio do saber sobre o trabalho. Embora estas variáveis também estejam presentes para o profissional tecnicamente competente, o domínio do conteúdo do trabalho amplia-lhe o espaço de negociação (Kuenzer, 1985).

De qualquer modo, esta é uma limitação para o trabalhador e não para o capital, que resolve a questão da qualificação independentemente da escola, formando seus próprios contingentes em treinamentos determinados pelas necessidades específicas de cada processo produtivo, realizados nas próprias empresas ou em agências específicas de formação profissional nos diversos níveis, inclusive de pós-graduação.

Por outro lado, considerando-se que o saber científico e tecnológico “de ponta” não é produzido na escola mas no interior das relações de produção, reconhece-se que historicamente esse saber tem sido desenvolvido e apropriado pelo capital, mesmo que para isto ele se utilize das instituições públicas de ensino e pesquisa. Cabe à escola, portanto, a distribuição do saber produzido socialmente, e segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital.

Não obstante reconheça-se os limites da formação profissional na escola, em termos de seu caráter de distribuição desigual do saber e da qualidade do saber reproduzido, é inegável o valor do “certificado escolar”, à medida em que abre as portas para o exercício das funções intelectuais no mercado de trabalho e confere as habilidades, comportamentos e conhecimentos minimamente necessários para a aquisição de competência através do exercício profissional.

Até aqui tratou-se da educação para o trabalho dos que a adquirem através do sistema escolar; torna-se necessário analisar o que ocorre com os excluídos, que no Brasil se constituem em aproximadamente 92% da população escolarizável. A estes, não é permitida a aquisição do saber sobre o trabalho na escola; quando muito, adquirem através de alguns anos de escolaridade as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Estes aprendem o trabalho trabalhando, ou seja, na prática. Que aprendizado é esse?

Independentemente de sua condição subalterna, de mero executor de tarefas parciais predeterminadas pela divisão técnica do trabalho, o trabalhador se defronta com questões concretas que a sua

prática cotidiana lhe coloca, as quais ele tem que resolver. Neste processo, através da observação dos companheiros, da ação dos instrutores, de treinamentos eventuais, ele vai experimentando, analisando, discutindo, refletindo, descobrindo e, desta forma, desenvolvendo um conjunto de modos próprios de fazer e de explicar esse fazer, que extrapola o âmbito do próprio trabalho, a partir das necessidades determinadas pela vida em sociedade. Assim, o trabalhador vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado. Por outro lado, na medida em que esse trabalhador não tem acesso à escola e, portanto, aos princípios teóricos e metodológicos que explicam sua prática, o saber por ele produzido reveste-se de reduzido nível de sistematização teórica, permanecendo no âmbito do senso comum. Como mostra Gramsci, este saber se apresenta como uma concepção genérica, composta por elementos difusos e dispersos, comuns a certa época e a certo ambiente popular; em decorrência, “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (Gramsci, 1981, p. 18). Ou seja, não obstante seu caráter fragmentado, o saber produzido desta forma reveste-se de poder explicativo e de caráter utilitário, na medida em que permite a solução de problemas e orienta a prática cotidiana. De qualquer forma, esta análise permite concluir que os excluídos do sistema de ensino aprendem na prática “o fazer”, sem a compreensão dos princípios teórico-metodológicos que o regem, ou seja, aprendem “prática sem teoria”.

Para esse contingente, a única alternativa de apropriação do saber sobre o trabalho, de forma sistematizada e em sua dimensão de totalidade, é a escola, apesar de seus limites. Configura-se, deste modo, a necessidade premente de se propor formas de educação para o imenso contingente de trabalhadores que já foram ou estão sendo absorvidos pelo processo produtivo, bem como daqueles que sequer conseguem nele ingressar. Esta premência se evidencia ao considerar-se que, do total de jovens que ingressam a cada ano no mercado de trabalho, aproximadamente 85% não têm acesso à formação profissional e 92% da população economicamente ativa ocupada tem acesso apenas à prática do trabalho e não ao saber sobre o trabalho.

As modalidades de educação para o trabalho aqui expostas, diferenciadas para os contingentes que a recebem na escola e fora dela,

ao mesmo tempo refletem e reproduzem a divisão social e técnica do trabalho. Os que vão desempenhar as funções intelectuais aprendem o saber sobre o trabalho na escola; os demais, que vão desempenhar as tarefas de execução, aprendem o trabalho na prática, com auxílio dos treinamentos ou cursos profissionais de curta duração.

Esta ruptura se concretiza, a nível institucional, na divisão de tarefas entre o Ministério da Educação, responsável pelo Sistema de Ensino, e o Ministério do Trabalho, ao qual vincula-se o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra. O primeiro expulsa 92% da população em idade escolar, no período compreendido entre a 1.ª série do 1.º grau e o término do 2.º grau, não se colocando a questão da qualidade do ensino oferecido, o que tornaria ainda mais grave o problema. O segundo, composto pelo conjunto de órgãos do setor público ou privado que proporcionam formação, qualificação, especialização ou treinamento profissional (SENAI, SENAC, SENAR, empresas etc.), atinge um pequeno contingente da população economicamente ativa e tem sua função restrita ao ensino operacional de processos de trabalho.

Em resumo, a educação do trabalhador constitui-se em um imenso espaço vazio que não tem sido assumido efetivamente nem pelo Sistema de Ensino, nem pelo Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra.

A mesma ruptura entre o pensar e o fazer se expressa nos currículos que compõem as propostas pedagógicas tanto dos cursos regulares do Sistema de Ensino quanto dos cursos de treinamento do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra. Isso se dá através da divisão do currículo em duas partes: uma de educação geral, com o objetivo de apropriação dos princípios teórico-metodológicos, de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição da cultura, e outra, de formação especial, em que se privilegia o aprendizado de formas operacionais; ou seja, os currículos reproduzem a divisão de trabalho sob a forma da clássica dicotomia entre saber humanista e saber técnico.

A análise desenvolvida até aqui evidencia o estado da questão da relação entre educação e trabalho no Brasil:

- ao nível do trabalhador concreto, a constatação da sua impossibilidade real de acesso ao saber socialmente produzido de modo geral, e ao saber imediatamente relacionado ao trabalho, de modo específico, em função do caráter seletivo e

excludente, tanto do Sistema de Ensino quanto das instituições de formação profissional;

- ao nível do Sistema de Ensino, a reduzida clareza acerca das formas de articulação com o mundo do trabalho, particularmente no ensino de 2.º grau, e em menor grau no ensino superior, onde as propostas pedagógicas oscilam entre o academismo e a profissionalização estreita através de currículos que não conseguem superar a divisão entre teoria e prática; posta no interior das relações sociais; no ensino de 1.º grau, se a relação entre educação e trabalho não está resolvida, pelo menos já se tem clareza que a formação do cidadão trabalhador exige, ao nível da educação fundamental, a aquisição dos instrumentos básicos de leitura, escrita e cálculo com vistas à compreensão e participação na vida social e produtiva.

O enfrentamento satisfatório destas questões, se tem sido dificultado em parte por falta de ações políticas comprometidas com a efetiva democratização do saber, esbarra em uma dificuldade de outra ordem: a falta de clareza teórica sobre como e onde se dá a educação para o trabalho, e qual o papel que cabe à escola, a partir da tica dos trabalhadores. Do ponto de vista do capital, a Teoria do apital Humano fornece um aparato conceptual que resolve plenamente esta questão. Resta saber como avançar concretamente, a partir a constituição de outro corpo de conhecimentos, na construção de m projeto pedagógico comprometido com a educação do trabalhador o processo de construção de sua hegemonia. É esta a proposta que m norteado as pesquisas, os debates e as práticas de um grupo de lucadores brasileiros que têm se dedicado à linha de investigação ue se convencionou chamar de Educação e Trabalho.

É importante destacar, antes de delinear o marco teórico que m orientado os trabalhos nesta área, que este grupo se constituiu o Brasil muito recentemente, nos últimos 10 anos, e se diferencia o grupo de pesquisadores voltados para a área de sociologia industrial, que já se desenvolve há mais tempo. A diferença reside no onto de vista: enquanto as pesquisas na área da sociologia industrial vestigam a problemática do trabalhador a partir das formas de orrnização do processo produtivo, as pesquisas na área de Educação Trabalho investigam as formas através das quais o trabalhador, ntradiitoriamente, se educa/deseduca, no interior das relações de odução, com ou sem a mediação da escola.

Do ponto de vista do trabalhador, a questão se coloca de forma diametralmente oposta: enquanto cidadãos, têm direito e aspiram à formação profissional, conforme seus interesses, independentemente das necessidades do mercado. Assim, a compreensão do sistema produtivo e a aquisição do saber científico e tecnológico se constituem em seu direito de cidadão.

Do ponto de vista do país, o último plano (IPND-NR) elaborado, enfatiza a necessidade da formação de massa crítica especializada para promover o desenvolvimento tecnológico e o bem-estar social, o que implica em qualificação de pessoal de nível superior e médio.

Ainda em relação à política de desenvolvimento adotada, a autora chama atenção para a mudança de tratamento conferido às forças produtivas. A ênfase na ampliação da capacidade tecnológica substitui a tendência presente até o início dos anos 80, em que o Estado estimulou e assumiu a responsabilidade e o ônus da formação de massa crítica gerencial. Ao mesmo tempo, as empresas intensificam a instalação de seus setores de pesquisa e desenvolvimento.

Não obstante essas pressões sobre o sistema educacional possam reeditar as tentativas de articulação linear entre escola e sistema produtivo, a situação atual é outra, à medida que, superando o viés tecnocrático, ressalta a necessidade de formação básica sólida nas áreas das ciências humanas, sociais e exatas; por trás desta evidência está o reconhecimento de que a formação do cidadão exige a compreensão da organização social, além do domínio da ciência e da tecnologia.

Do ponto de vista do estudante, a autora considera que estudar é um direito, e uma das formas de exercício da cidadania, devendo ser uma ação possível para todos os que assim o desejarem.

Este direito, no entanto, exige a superação de todas as ordens de deficiências que perpassam o 2.º grau: escassez de oferta, precariedade das instalações e equipamentos, recursos financeiros reduzidos, professores inadequadamente qualificados, currículos discutíveis.

Avançando nesta discussão, Salgado reitera a necessidade da definição dos conteúdos, tendo em vista a identificação do núcleo básico de conhecimentos que todo o brasileiro deve ter, defendendo a idéia do currículo unitário. Esse currículo deverá privilegiar o domínio de princípios que permitam entender o capitalismo contemporâneo, as relações sociais que ele gera e o papel desempenhado pela ciência e tecnologia.

A autora enfatiza a necessidade da formulação de uma política para o 2.º grau como um todo, de forma a fortalecer o ensino das ciências exatas, humanas e sociais, assegurando a democratização do conhecimento e a formação de equipes capazes de integrar as atividades de pesquisa; esta política deverá prever a formação adequada de professores, a revisão dos cursos de magistério para 1.ª a 4.ª série e do ensino noturno.

### 3.9. A relação entre educação e trabalho no ensino técnico

A partir de 1984, atendendo a uma demanda do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais iniciou um programa de pesquisas para o ensino técnico agrícola e industrial, financiado a partir do IV Acordo MEC/BIRD (Programa de Melhoria do Ensino Técnico Agrícola e Industrial — EDUTEC). Este programa, com duração prevista de 4 anos, já desenvolveu, até o presente momento, várias pesquisas, dentre as quais algumas já estão concluídas e outras estão em andamento.

Para 87 e 88, estão previstos vários estudos com vistas ao aprofundamento das pesquisas anteriores, no sentido de subsidiar a reformulação do Ensino Técnico a partir da consideração dos avanços obtidos com as investigações desenvolvidas na área de educação e trabalho.

Com base nas informações já existentes e no conhecimento já produzido, os pesquisadores acreditam ser possível repensar a estrutura e o funcionamento da organização escolar, a relação entre educação e produção, a formação de profissionais e as formas de adequação da prática pedagógica às necessidades dos alunos.

Para avançar na compreensão destas questões, no entanto, é preciso ter como suporte outra relação entre teoria e prática, fundada no conceito de práxis.

Dentre as pesquisas já concluídas, para os objetivos deste trabalho é importante destacar a de Prescivalle *et alii* e a de Franco.

O trabalho de Prescivalle *et alii* tem como objetivo identificar qual o sentido político e o significado social do ensino técnico e industrial de 2.º grau na sociedade brasileira, para oferecer subsídios à formulação de políticas e a propostas de ação (Prescivalle *et alii*, 1986).

Ao relacionar trabalho, formação escolar e acesso ao ensino superior, os autores concluíram que, qualquer que seja a atual situação ocupacional dos egressos das escolas técnicas industriais, quanto mais elevada a origem social, mais elevados os índices de encaminhamento para o ensino superior, independentemente da origem social; os que não estão trabalhando apresentam os maiores índices de continuidade. A preparação de ingresso no ensino superior dos provenientes de origem social mais baixa e que não trabalham é maior do que a dos de origem social média que trabalham, e maior do que a dos de origem mais alta e que trabalham fora da área técnica.

Concluem os autores que a situação de trabalho influencia o encaminhamento ao ensino superior, levando vantagem aqueles que trabalham na área técnica sobre os que trabalham fora dela.

Quanto ao ingresso no mercado de trabalho, a conclusão é que a trajetória ocupacional é determinada pela história de trabalho anterior à saída da escola; os alunos que não exercem a atividade para a qual foram formados ou não trabalhavam antes ou já a exerciam antes da conclusão do curso; os que exerciam atividades diferentes antes do término do curso dificilmente mudam de profissão. Com relação à seletividade social em face das trajetórias ocupacionais, a conclusão é que ela está vinculada à origem de classe, que se sobrepõe à escolaridade recebida.

Quanto à representação dos egressos sobre o significado do curso realizado, ela é bastante otimista, eivada da ideologia do Capital Humano; existe a crença nas possibilidades de ascensão social e financeira e a expectativa do exercício de funções que na realidade os egressos não irão desempenhar. Quando se referem às possibilidades concretas de absorção pelo mercado de trabalho, contudo, as opiniões pessimistas negam de certa forma as representações anteriores.

A relevância deste estudo reside na desmistificação da propalada "qualidade" do ensino técnico industrial no que diz respeito ao ingresso no mercado de trabalho; conforme mostra a trajetória ocupacional são os determinantes mais fortes.

A produção de Franco também resulta, em grande parte, da realização de pesquisas financiadas pelo Programa do INEP, através do EDUTEC, e tem sido apresentada em vários artigos, onde a autora se propõe a discutir a relação entre escola e trabalho com o intuito de diferenciar preparação para o trabalho de ensino técnico, bem como

de compreender as questões relativas à continuidade/terminalidade (Franco, 1983, 1984 e 1987).

Nos seus trabalhos, Franco aponta os equívocos presentes nas correntes sobre o significado do ensino de 2.º grau, alertando para a necessidade de uma melhor compreensão da questão da profissionalização, particularmente no que diz respeito à demanda por cursos profissionais feita pelos alunos trabalhadores, que frequentam basicamente os cursos noturnos.

Dentre os equívocos apontados pela autora, destaca-se a insistência em se pensar o 2.º grau como se fosse um todo único, quando na verdade ele se caracteriza pela diversidade; a não consideração, em muitas análises, da contradição capital/trabalho, a partir do que se simplifica o conceito de qualificação, reduz a relação entre educação e trabalho para a dimensão de emprego, desvaloriza o saber técnico e trata como realidades estanques a escola e o trabalho.

Ao se discutir a questão da profissionalização, normalmente toma-se como pressuposto a simplificação do processo de trabalho como se ela se processasse homogeneamente, quando tal não acontece; no Brasil, 80% das empresas são de pequeno e médio porte e dependem da qualificação da força de trabalho. A autora diferencia, também, as necessidades de qualificação por setor da economia, mostrando que as análises feitas para a indústria não explicam a situação dos setores primário e terciário; como exemplo, ela cita o técnico agrícola e o professor de 1.ª a 4.ª série, em cuja formação o domínio do saber técnico é fundamental.

Em sua concepção, saber técnico é "saber fazer", resultante da articulação entre teoria e prática e dotado de caráter social e político.

Como resultado de suas pesquisas, Franco julga indispensável que se repense a formação de técnicos de nível médio como uma alternativa realista para os jovens trabalhadores, enquanto elemento de desenvolvimento da cidadania. No seu entender, as discussões sobre o 2.º grau devem ter presente a necessidade de oferecer um aprendizado que permita tanto a continuidade dos estudos quanto o ingresso no mundo de trabalho, independentemente da natureza do curso; ou seja, trata-se de permitir o acesso ao saber organizado e sistematizado e ao mesmo tempo de instrumentalizar o aluno para o mundo do trabalho. A autora defende, desta forma, a ampliação do ensino técnico não como adiestramento, atrelado às necessidades do mercado

de trabalho, mas como locus de aquisição, de maneira articulada, de conteúdos voltados para uma sólida formação geral e para uma formação específica que lhe permita participar das relações sociais enquanto cidadão trabalhador.

### 3.10. O direito do trabalhador à educação não se esgota na escola

A contribuição do Prof. Miguel Arroyo à constituição e ao avanço teórico da área de Educação e Trabalho tem sido fundamental, como já se indicou anteriormente. A síntese das suas posições foi deixada para o final deliberadamente, uma vez que suas discussões mais recentes, apresentadas na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, contém um alerta aos demais investigadores da área, os quais, no afã de superar posturas de negação da escola, ao recuperar seu caráter mediador, parecem se ater à análise da escola como instância privilegiada de educação do trabalhador. Sem negar os avanços anteriores que permitiram a compreensão da dimensão contraditória desta mediação, e em decorrência, reafirmaram a importância da escola para a classe trabalhadora enquanto espaço de apropriação do saber socialmente produzido, Arroyo retoma o princípio básico — a educação do trabalhador se faz através das relações de produção — para resgatar a idéia de que a escola é uma instância, e não necessariamente a mais importante, de educação do trabalhador.

Sua produção tem se desenvolvido a partir da preocupação em compreender as formas de articulação entre os processos de constituição do cidadão/trabalhador e da constituição do sistema de instrução popular em Minas Gerais. Embora voltada para uma situação específica, sua produção teórica tem caráter geral, na medida em que privilegia a relação entre parte e totalidade como orientação metodológica, de modo que, através do aprofundamento da parte, enquanto síntese de múltiplas determinações, chega à compreensão da totalidade. Aliás, é esta postura metodológica que subjaz aos trabalhos anteriormente analisados, que caracterizam a fase da crítica às críticas, iniciada a partir da década de 80.

Em sua tese de doutorado, apresentada na Universidade de Stanford (1981), Arroyo privilegia o estudo dos processos inerentes à constituição do trabalhador, concluindo que a burguesia tem seus próprios mecanismos para constituí-lo, que não passam tanto pela escola, mas

sobretudo pela própria organização da produção e do trabalho. No seu entender, esses mecanismos são os mais compulsórios e mais eficazes para uma empreitada tão árdua quanto fabricar o trabalhador, um produto tão resistente e rebelde que recusa ser constituído em mercadoria (Arroyo, 1985, p. VI).

Em trabalho mais recente, Arroyo avança nesta linha de investigação, ao estudar se a constituição do trabalhador de ensino obedece a esses mesmos mecanismos. Sua hipótese central é que o processo educativo global para a constituição do trabalhador impõe os limites e possibilidades à constituição do sistema de instrução popular; ou, que existe relação entre administração da educação, organização do trabalho pedagógico e o tipo de profissional do ensino que vai sendo formado (Arroyo, 1985).

É no artigo apresentado à IV CBE, no entanto, que se vai encontrar a síntese das preocupações atuais do autor e que indicam um caminho profícuo de investigação (Arroyo, 1986), evidenciado pelo acirrado debate que sua posição tem gerado, principalmente com os defensores da escola enquanto instância fundamental de educação do trabalhador.

Sem negar o seu valor, Arroyo defende a posição de que o direito do trabalhador não se esgota na escola; ao mesmo tempo mostra que a oferta da escola para os trabalhadores faz parte do projeto hegemônico da burguesia, reforçada pelas lutas reivindicatórias dos trabalhadores. Neste sentido, o direito à escola aos poucos vai sendo conquistado, não se constituindo, portanto, no ponto central da questão, que reside na constante negação dos direitos do trabalhador à produção do saber, da própria cultura e da sua identidade de classe, uma vez que estes, contrariamente ao direito à escola, são radicalmente antagônicos às necessidades do capital. O texto reproduzido a seguir é bastante elucidativo desta posição:

“Julgamos que defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos. A distinção entre educação, entendida enquanto instrução, e educação entendida enquanto produção — formação de homens, construção da identidade de uma classe — é uma velha distinção que vai além de uma pura diferença nominal e encontra uma longa e tensa tradição teórica e prática. Entre nós, a negação da

escola ao povo faz parte, não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe. Se integrarmos a democratização da instrução ao direito básico à educação terá maior sentido político a luta por mais escolas, melhores escolas, material didático bom e farto, profissionais com melhores condições para exercer um trabalho competente” (Arroyo, 1986, p. 4).

Como a citação evidencia, o autor estabelece a necessária diferenciação entre o processo especificamente pedagógico que ocorre na escola e o processo amplamente pedagógico que ocorre ao nível das relações sociais, mostrando que a defesa daquele não implica na democratização deste. Esta diferenciação parece não estar claramente explicitada entre os educadores que, comprometidos com a educação da classe trabalhadora, defendem o “direito à escola”, o que evidencia a não coincidência das posições relativas a este conceito.

No movimento das lutas populares, compreendidas em sua dimensão de práxis social, além das reivindicações por maior participação econômica, social e cultura, existe a intenção de construção de uma sociedade alternativa. Um momento desta práxis social é a produção de saber e de cultura, enquanto resultado do “fazer humano” de classes sociais contraditórias, através do que vão se construindo um conjunto de práticas e concepções sobre o todo social que põem em risco as práticas e concepções hegemônicas. Esse processo educativo, portanto, precisa ser negado, desarticulado, confundido, através das formas mais variadas, “como a negação de uma base material para a vida humana, o excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação da relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito a pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e também e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deveria garantir” (Arroyo, 1986, p. 7).

Ao mostrar que a burguesia tem tentado distrair o povo e os educadores reduzindo o direito à educação ao direito à escola, Arroyo

coloca como hipótese explicativa para essa redução o próprio processo histórico de construção do educativo nas sociedades ocidentais, que passa por um movimento de separação entre instrução e educação, reduzindo o educativo a um espaço institucionalizado. Ou seja, esta redução resulta do mesmo movimento social que separa a criança do adulto, que distancia a criança da educação que se dá nas relações sociais, que separa escola e trabalho, educação e produção, teoria e prática. E mais, esta redução coincide com o movimento político de negação da identidade das classes subalternas e da educação que se dá no interior dos processos sociais de que elas fazem parte; é um movimento de negação aos trabalhadores do saber e da cultura, e da legitimidade do saber popular.

Assim, não é a escola, apropriada pela burguesia, que determina a exclusão do povo comum do direito à educação, mas é o próprio movimento social que é excludente. Resgatar o direito à educação escolar é apenas uma parte da luta, e neste sentido, reduzir a educação dos trabalhadores à escola enquanto “locus legítimo do único saber legítimo” é um desserviço à classe trabalhadora. Define-se, desta forma, a necessidade dos educadores deixarem de lutar exclusivamente pela educação escolar, passando a defender outros espaços e tempos educativos, tarefa que tem sido deixada por conta dos “militantes convertidos em pedagogos ocasionais nas periferias nos fins de semana”. A burguesia o faz, enquanto defende outros espaços educativos para seus filhos, a partir da clareza de que a escola é insuficiente para sua educação, a partir de seus interesses hegemônicos. Tanto isto é claro que a sua estratégia, em relação à educação do povo, consiste em entregar a sua instrução aos educadores profissionais através da escola, desde que a burguesia mantenha sob seu controle o processo pedagógico em geral, através do qual são educados os trabalhadores segundo seus próprios interesses, o que ocorre através do trabalho, de suas formas de organização e das relações sociais que ele engendra. “A burguesia parece perceber que se o “locus” do educativo para ela esteve na prática social e produtiva, para a classe dos trabalhadores, ali está também o “locus” onde se educam, onde se sabem, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social contra — hegemônico; conseqüentemente será aí que a burguesia tentará o verdadeiro controle e a negação do direito à verdadeira educação dos trabalhadores” (Arroyo, 1986, p. 22).

A partir destas colocações, o autor indagará acerca da possibilidade de se abrir o campo do educativo à reflexão sobre a educação

da classe trabalhadora e, a partir daí, construírem-se práticas integradas entre o educativo que se dá na escola e nas práticas sociais. E, descrente dessa possibilidade, ao mostrar que as mesmas tendências de redução do pedagógico ao escolar têm permanecido nas mais distintas tendências pedagógicas, das tradicionais às novas, o autor conclui que as ciências da educação têm se mostrado mais resistentes do que as outras ciências sociais na superação das velhas concepções onde a educação das classes trabalhadoras não têm espaço.

#### 4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO \*

No desenvolvimento dos capítulos anteriores fica clara a ambigüidade que se constitui na questão central da discussão da relação entre educação e trabalho do ponto de vista da classe trabalhadora: o fato de a escola se constituir, nas atuais condições, no único espaço alternativo para a classe trabalhadora se apropriar do saber socialmente construído, a par do fato de estar esta escola impossibilitada de exercer esta função.

Sob pena de se cair em uma abordagem funcionalista simplificada, é preciso considerar que essa impossibilidade não se constitui em uma mera disfunção do sistema de ensino, que pode ser corrigida através de mudanças curriculares ou metodológicas. Pelo contrário, ela reside em uma dimensão estrutural própria da constituição da escola no modo de produção capitalista que faz com que a democratização do saber não seja a sua função. Articulada à hegemonia do capital sobre o trabalho, no capitalismo a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho. Inverter essa função implica em inverter a própria relação entre capital e trabalho, através da superação do capitalismo.

Não obstante essa determinação mais geral, existe um fato novo que caracteriza a educação na modernidade, não só no Brasil e nos países do terceiro mundo, mas também nas economias mais desenvolvidas: a escola não tem dado conta sequer da educação da burguesia, dadas as necessidades postas pela sociedade contemporânea.

---

\* Este texto foi publicado sob forma de artigo na Revista BIMESTRE n.º 1, pelo INEP/CENAFOR.