

## EDUCAÇÃO E TRABALHO: FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO DE 2º GRAU

Maria Umbelina Caiafa Salgado\*

O objetivo deste artigo é apresentar uma visão geral das formas como vem sendo tratada a relação entre educação e trabalho do jovem, de modo a situar as questões mais específicas, que serão discutidas nos textos integrantes da seção **Pontos de Vista**.

Esses textos constituíram originalmente conferências pronunciadas no Simpósio sobre Educação e Trabalho do Jovem, realizado em setembro passado, sob os auspícios da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Juventude e conjugando esforços de várias entidades, principalmente os ministérios da Educação, da Previdência Social e do Trabalho.

Este artigo está dividido em três tópicos. No primeiro deles, discute-se a relação educação/trabalho, tendo como referência a questão da cidadania. No segundo, faz-se uma breve indicação das contribuições para o esclarecimento das relações entre educação e trabalho do jovem, trazidas pelos demais textos incluídos nesta revista. No terceiro, finalmente, procura-se organizar outras informações e análises disponíveis sobre o tema, de modo a recuperar sumariamente o debate que se vem travando sobre o assunto na área educacional, mostrando o alcance e a especificidade da ação escolar, bem como suas articulações com outras políticas sociais e econômicas.

\* Diretora de Estudos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

## EDUCAÇÃO E TRABALHO: A REALIDADE E OS DIREITOS DO JOVEM CIDADÃO

O tratamento da questão educacional passa hoje necessariamente pela ampliação das oportunidades de ingresso e de permanência na escola, entendida como direito de todos os cidadãos e como condição indispensável ao exercício da cidadania.

Entretanto, as formas como se vem enfrentando essa questão têm contribuído para esvaziar a ação especificamente escolar. As políticas traçadas nas últimas décadas, apesar do discurso democratizante com que se apresentam, resultaram em alto grau de segmentação do sistema de ensino, com a correspondente seletividade interna, segundo critérios sócio-econômicos. A própria crítica a essas políticas enveredou, muitas vezes, por desvios e equívocos, que resultaram em impasses, condenando a escola ao imobilismo ou negando sua missão específica.

Assim, a crise dos esquemas psicopedagógicos, que orientaram por longo tempo o ideário da educação brasileira, está longe de ser solucionada. Por um lado, as estratégias de educação compensatória, apesar de levarem em conta a determinação do ensino pela estrutura social, não têm conseguido superar o enfoque individualista, no tratamento da questão. Colocando fora da escola todas as raízes de suas mazelas, liberam professores e alunos de suas responsabilidades, transformando-os em vítimas inevitáveis, mas, ironicamente, também responsáveis — com suas carências — pelo fracasso escolar.

De outro lado, colocam-se aquelas políticas que, admitindo diferenças culturais estanques entre diversos segmentos da população, propõem soluções localistas, enfatizando a educação informal e retirando da escola sua missão específica na criação do saber elaborado e universal.

Em ambos os casos, os resultados têm sido o empobrecimento e a desarticulação dos conteúdos do ensino, que, em nome da adaptação às condições peculiares aos alunos, são na verdade sonegados e transferidos para níveis de escolaridade aos quais sabidamente não chegam aos filhos das camadas desfavorecidas da população.

Grande parte das crianças e dos jovens brasileiros é expulsa do sistema educacional antes mesmo de se alfabetizarem, sendo obrigadas a ingressar no chamado mercado de trabalho em condições desfavoráveis a elas, uma vez que não dominam os instrumentos mínimos indispensáveis à compreensão das relações sociais que vivenciam e à reivindicação de seus direitos.

Além disso, é significativo o contingente de crianças e jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Muitas vezes o fato mesmo de trabalharem representa condição indispensável à continuidade de seus estudos.

Assim, a relação entre educação e trabalho impõe-se à consideração dos educadores e de todos aqueles que atuam no chamado setor social. Cumpre, entretanto, retomá-la sob uma nova perspectiva, que ultrapassa as concepções tradicionais — cujo foco é o mercado de trabalho — pensando-se conjuntamente educação e trabalho, com suas mútuas implicações, tendo por referência a questão da cidadania. Nessa perspectiva não se concebe a educação como a preparação, hoje, para um emprego ou ocupação a serem exercidos no futuro, nem o trabalho como o horizonte da educação. Ao contrário, educação e trabalho são realidades concretas que perpassam toda a vida das crianças e dos jovens, propiciando sua integração no processo de transformação da sociedade brasileira.

Essa forma de colocar a relação entre educação e trabalho apóia-se em alguns pressupostos, envolvendo conceitos que devem ser redefinidos, necessariamente, a partir da forma como acontecem na realidade histórica.

O primeiro desses conceitos é aquele de cidadão. Historicamente, uma

das principais formas de administração das desigualdades sociais, em favor da manutenção do *status quo*, tem sido a de condicionar a cidadania ao exercício de uma ocupação definida, negando-a na prática, por exemplo, aos não empregados ou subempregados, que não possuem carteira de trabalho.<sup>1</sup> Ora, a condição de cidadão não pode advir do exercício de uma ocupação, pois é anterior a ele. Não se pode confundir a condição de cidadão com o exercício pleno da cidadania. Na verdade, essas distorções decorrem do estreitamento do conceito de trabalho, visto apenas como produção de bens materiais.

Assim, para se tratar a questão cumpre considerar que o trabalho é muito mais do que a mera produção de bens materiais. É a forma pela qual o homem constrói sua própria humanidade, transformando a natureza e colocando-a socialmente a seu serviço. Colocar a natureza socialmente a serviço do homem significa que todo trabalho é social mesmo quando produzido individualmente, pois se faz a partir de conhecimentos mais ou menos elaborados, que cada ser humano cria ou adquire, por via formal ou informal, a partir do convívio com os demais.

Por isso, o trabalho produz não apenas bens materiais, mas também imateriais — o saber ou os saberes — que constituem patrimônio comum, ao qual devem ter acesso todos os membros de uma sociedade. É o fato de participar da constituição desse patrimônio comum que confere aos homens a condição de cidadãos e, portanto, os direitos, entre outros, à educação e a uma ocupação definida, condições fundamentais ao pleno exercício de sua cidadania.

A luz desse novo contorno da relação entre educação e trabalho, não

Sobre este assunto ver, principalmente: LAMOUNIER, B. et alii.org. Direito, cidadania e participação. São Paulo, T. A. Queiroz. 1981. (nesta publicação, são especialmente interessantes os textos: WEFFORT, F.C. A cidadania dos trabalhadores e SANTOS, W.G. dos. Reflexões sobre a questão do liberalismo: um argumento provisório); PEIRANO, M.G.S. Documentos e identidade social: algumas reflexões sobre a cidadania no Brasil. Brasília, UnB, 1982. mimeo.; SALGADO, M.U.C. Educação, trabalho e cidadania, In: SIMPÓSIOS III CBE. Niterói, out. 1984 e SANTOS, W.G. dos. Cidadania e justiça — a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro, Campus, 1979.

apenas se amplia o objeto da discussão, mas se impõe a participação efetiva, tanto dos diferentes segmentos da sociedade que já vêm intervindo no equacionamento da questão — tais como os setores educacionais, jurídico, trabalhista, empresarial e previdenciário — como também, principalmente, daqueles que, de modo sistemático, têm sido alijados das decisões: as organizações de jovens e de docentes, bem como os sindicatos de trabalhadores.

Neste momento, contudo, não se trata apenas de diagnosticar e denunciar dificuldades e distorções, mas, principalmente de buscar novos caminhos que permitam concretizar as reivindicações de democracia da sociedade brasileira, atuando não apenas no campo da educação, de forma isolada, mas em todo o setor de políticas sociais.

Assim, a relação entre educação e trabalho, enquanto objeto de discussão, baseada na questão da cidadania, deve contemplar novos e diferenciados aspectos.

Se se considera como trabalho também a produção de bens não materiais, tem-se como conseqüência que a própria educação se configura como trabalho de produzir e transmitir conhecimentos. Ensinar e aprender envolvem a criação de bens imateriais que vêm sendo desigualmente apropriados por diferentes setores da população. É importante que se vislumbrem os caminhos pelos quais a distribuição desses bens se possa tornar mais equitativa, contribuindo para propiciar o exercício da cidadania plena e acabar com a existência do meio cidadão, ou cidadão de segunda classe, que não dispõe do instrumental necessário, nem para atender a marginalidade a que é relegado, nem para reivindicar mudanças sociais mais democráticas.

Cumprir levar em conta a importância de se caracterizar como trabalho a própria ação educativa, incluindo nas discussões a formação do educador para o ensino de 1º grau. Neste caso é dupla a relação entre edu-

cação e trabalho.<sup>2</sup> De um lado coloca-se o trabalho docente/discendente de preparo do professor. De outro lado, situa-se a ação deste último, enquanto trabalhador que lida basicamente com a ampliação da cidadania real a todos os brasileiros, na medida em que atua sobre o grau de ensino que se busca hoje tornar universal no País.

Entretanto, não se pode esquecer a questão do trabalho no ensino de 29 grau em geral. Como evitar sua segmentação, oculta ou aberta, sem fechar caminhos emergencialmente importantes para que os jovens provenientes da população economicamente desfavorecida possam ter acesso a outro direito de todos os cidadãos que é o exercício de uma ocupação? Como encontrar a identidade própria do ensino de 29 grau? De que maneira e em que sentido o trabalho deve nortear o currículo do 29 grau?

Colocar o trabalho como direito do cidadão implica também repensar todo o sistema de formação profissional. É preciso conceber esta, não apenas do ponto de vista do atendimento às necessidades de mão-de-obra qualificada por parte das empresas e de outros setores, mas, sobretudo, repensá-la como novo caminho que também crie algumas das condições para o exercício da cidadania. A tarefa não é das mais fáceis, pois em condições de distribuição desigual dos bens materiais torna-se difícil equalizar a distribuição dos bens não materiais.

Urgente ainda é rever a questão das discriminações sofridas pelos jovens no mercado de trabalho, onde muitas vezes realizam tarefas que não diferem substancialmente daquelas executadas por outros empregados, cujos salários são superiores aos seus. Contudo, mais que denunciar esse fato, cumpre criar mecanismos que permitam e facilitem a continuidade de seus estudos, sem que sejam discriminados, no emprego, pela situa-

2

Sobre este assunto, ver: MELLO, G.N. de. **Magistério de 1º grau**; da competência técnica à consciência política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982; NOVAES, M.E. **Professora primária**: mestra ou tia? São Paulo, Cortez, 1984 e SALGADO, M.U.C. O papel da didática na formação do professor. **Revista da ANDE**, São Paulo (4) :8-23, 1981.

ção de estudantes. Grande parte dos estudantes brasileiros que trabalham enfrentam condições que praticamente inviabilizam sua educação.

Além disso, muitos são os jovens que, ao procurar trabalho, sofrem discriminações pelas razões mais diversas, que vão desde as deficiências físicas e mentais até a carência material, o abandono e a marginalidade.

Tais discriminações remetem à legislação trabalhista que não se mostra suficiente para atender aos interesses dos jovens, permitindo, inclusive, manipulações por algumas entidades que se beneficiam de incentivos à preparação de aprendizes e se valem de variados artifícios para não executar a contrapartida correspondente.<sup>3</sup> Além disso devem ser notadas incoerências em textos legais da importância da Constituição. Assim, naquela aprovada em 1967 e na emenda outorgada em 1969, ao mesmo tempo em que se estende a escolaridade de 4 para 8 anos, citando-se explicitamente as idades de 7 a 14 anos, antecipa-se para 12 anos a idade limite para o ingresso do menor no mercado de trabalho. Ora, esse fato vem mostrar que embora se democratizem as oportunidades educacionais, freqüentemente não se democratizam as condições para que a educação de fato cumpra sua tarefa de preparo para o pleno exercício da cidadania. Admite-se, pelo menos implicitamente, a realidade do trabalho do menor, mas não se criam dispositivos legais capazes de protegê-lo efetivamente.

Finalmente é importante que se faça uma análise crítica de experiências com propostas alternativas de tratamento das relações entre educação e trabalho do jovem. Quais são seus pressupostos? Qual é o seu poder de transformação da realidade social? Como podem ser efetivamente postas ao serviço dos interesses dos jovens?

Alguns dados sobre essa questão são comentadas por: SALGADO, M.U.C. Os determinantes das **funções das unidades de treinamento na siderurgia**; estudo realizado em empresas de grande porte. Belo Horizonte, UFMG, 1984. tese (mestrado).

## NOVAS CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Tendo em vista as limitações de espaço inerentes a qualquer periódico, optou-se, entre essas questões, por retomar, neste número da revista **Em Aberto**, a relação entre educação e trabalho no ensino de 29 grau, considerando seu ângulo político de preparo para o exercício da cidadania e recolocando, à luz de novos dados e de novas análises, a questão do mercado de trabalho para os jovens.

Assim, o artigo de MANUS, em lúcido estudo da legislação brasileira, mostra seu descomprometimento com a educação do adolescente e do jovem que são obrigados a trabalhar, uma vez que se limita a ordenar a situação ideal em termos de fluxo escolar — que se sabe não ser o caso da grande maioria dos estudantes — além de não vincular, de fato, educação e trabalho, favorecendo as fraudes e a superexploração do menor, sem exigir das empresas maior empenho na formação profissional dos aprendizes que admitem.

O texto de SPINDEL contribui para aprofundar essa discussão, defendendo o direito do menor ao exercício de uma ocupação remunerada, postura essa que difere das tradicionais e, inclusive, até certo ponto, daquela assumida por MANUS. Apoiada em dados fornecidos pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e em pesquisa de campo que realizou, a autora demonstra que a intensidade e a forma de uso do trabalho do menor dependem altamente da conjuntura econômica. Analisa as vantagens, para as empresas, da admissão de trabalhadores menores e destrói mitos antigos sobre a relação entre educação e trabalho: apesar das condições adversas que adolescentes e jovens enfrentam no mercado de trabalho, em grande parte dos casos, a continuidade de seus estudos depende da segurança de seu emprego, observando-se nível educacional mais alto entre os menores empregados do que entre os desempregados.

Finalmente, o artigo de MACHADO tenta avançar na definição de uma escola de 29 grau capaz de propiciar a passagem da simples identificação de necessidades à conquista das condições objetivas para a realização dessas necessidades.

Chamando a atenção para o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, a autora mostra estarem superadas, em sua forma tradicional, tanto a escola clássica (ou propedêutica) como a profissional. Indica a necessidade de uma nova concepção de 2º grau — ponto nevrálgico das desigualdades do sistema educacional brasileiro — capaz de resgatar a contribuição do saber elaborado a partir do trabalho para a construção do saber transmitido na escola, de forma a romper o isolamento social desta última, facilitando a todos os cidadãos brasileiros a apropriação dos avanços tecnológicos necessários ao aprimoramento das práticas produtivas, bem como à formação de sua consciência histórica.

As questões focalizadas pelos três autores não são novas, mas as informações e as reflexões desenvolvidas acrescentam elementos importantes ao tratamento da relação entre educação e trabalho, principalmente no caso dos adolescentes e dos jovens.

Todavia, para melhor situar essas contribuições torna-se relevante uma breve incursão pela história recente da educação brasileira, buscando evidenciar o tratamento que se vem dando à relação entre educação e trabalho, principalmente no caso do 2º grau, onde repercutiam mais intensamente os equívocos cometidos nesse campo, nas últimas décadas.

#### **DE AGÊNCIA DE PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO À INSTÂNCIA DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR/CIDADÃO: ONDE ANDA O 2º GRAU?**

As análises da dualidade do sistema educacional brasileiro, de modo geral, caracterizam o período de 1945/1971 pela busca de equiparação entre o ensino profissional e o ensino secundário. Ao inverter o processo, transformando em modelo universal os ramos desprestigiados do ensino médio, a Lei 5.692 de 1971 constituiu, pelo menos, um fato inesperado.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A profissionalização do ensino na Lei 5.692/71**. Brasília, 1982.

Entretanto, uma análise que vá além da questão puramente educacional mostra que as tentativas de valorização do ensino técnico de nível médio vinham se intensificando desde o final da década de 40 — sob a influência e a orientação de técnicos americanos — tendo em vista, principalmente, o processo de industrialização do País. Desde a criação da Comissão Brasileira/Americana de Educação Industrial (CBAI), em 1946, multiplicaram-se no Ministério da Educação, as iniciativas no sentido de promover o ensino profissional. Entre essas iniciativas podem ser citados, a título de exemplo, os projetos relativos aos ginásios modernos, aos ginásios únicos e Pluricurriculares, aos ginásios orientados para o trabalho, aos ginásios polivalentes e ao colégio integrado, além do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI), do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR).

O que nem sempre fica muito claro, todavia, é a ligação dessas iniciativas com a emergência de uma nova concepção de formação profissional mais sofisticada que aquela que vinham desenvolvendo agências como o SENAI e o SENAC. Com a modernização industrial e a internacionalização da economia efetivadas no governo Kubitschek, a simples preparação para ocupar um posto de trabalho, ainda que necessária, tornava-se insuficiente. A sustentação do modelo econômico exigia competência gerencial, em todos os níveis, e a instalação de grandes empresas públicas e multinacionais colocou em pauta, principalmente a partir da segunda metade da década de 60, a preocupação com estratégias de desenvolvimento organizacional e de criação de cultura institucional, indispensáveis a uma economia oligopolizada.<sup>5</sup>

Evidentemente foram tomadas várias providências nesse sentido, algumas das quais embutidas na Reforma Universitária de 1968<sup>6</sup> e outras

<sup>5</sup> Cf. SALGADO, M.U.C. **Os determinantes das funções das unidades de treinamento...** op. cit., cap. 5.

Sobre a modernização do sistema educacional para adequá-lo às exigências do modelo econômico, ver: RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.

controladas diretamente pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República, como é o caso do Programa Nacional de Treinamento de Executivos (PNTE), criado em 1974. Por outro lado, desde 1960, as empresas de grande porte intensificaram a criação de suas próprias agências de formação profissional.<sup>7</sup>

Entretanto, a incorporação mais radical dos pressupostos teóricos que sustentaram as reformas educacionais de 1968 e 1971 deu-se ao nível do 2º grau<sup>8</sup>, onde as teorias do Capital Humano e da Modernização, aliadas à concepção funcionalista da relação estreita e biunívoca entre educação e mercado de trabalho, levaram a atribuir ao sistema educacional a principal responsabilidade pela formação dos quadros técnicos de nível médio no País.

A princípio saudada por muitos como fim da dualidade injusta e anti-democrática do sistema educacional brasileiro, a concepção de 2º grau proposta pela Lei 5.692 de 1971 cedo mostrou suas limitações. Logo ficou claro que uma proposta de escola única, em uma sociedade de classes, acaba por segmentar-se, de forma a recompor a dualidade em outros níveis e de outras formas. Para a compreensão desse processo foi de suma importância o trabalho de WARDE<sup>9</sup> onde fica bem clara a descaracterização sofrida pela profissionalização do 2º grau, a partir do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação.

Por outro lado, a demanda de técnicos pelo mercado mostrou-se bem menor do que a esperada. Aliás, cumpre notar que essa demanda não pode ser estimada de forma suficientemente precisa para dar suporte a

SIMÕES, L. **Pesquisa sobre os efeitos da Lei 6.297**; documento de trabalho n°20, projeto BRA 76/014. Brasília, Ministério do Trabalho, 1981.

Uma boa análise do papel desempenhado por essas teorias, na proposta de 2º grau da Lei 5.692/71, encontra-se em: MACHADO, L.R. de S. Educação e divisão social do trabalho; contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982. (Educação contemporânea).

WARDE, M.J. Educação e estrutura social; a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez & Moraes. 1977.

políticas educacionais. Mesmo pesquisas que utilizaram como quadro de referência a Teoria do Capital Humano chegaram a resultados que permitem essa conclusão.<sup>10</sup> As estimativas de demanda de técnicos prendem-se a vários tipos de fatores, que incluem desde os ciclos conjunturais da economia — como propõem os estudos citados — até as questões de ordem social (envolvendo confronto de forças entre empresas e empregados)<sup>11</sup>, política (administração do fluxo de estudantes entre o 2º grau e o ensino superior<sup>12</sup>) e tecnológica (mesmo os empresários não sabem calcular as demandas que farão, pois não podem prever que alternativas tecnológicas, mais ou menos poupadoras de mão-de-obra, estarão disponíveis no mercado, disponibilidade essa que geralmente muda em prazos menores que os necessários para formar uma única turma de 29 grau).

A opção pelo uso de tecnologia poupadora de mão-de-obra — quer em quantidade, quer em qualidade — constitui, na verdade, uma decisão em que pesam fatores como o poder de barganha dos trabalhadores. Entretanto, é necessário ter em mente que a lógica do capitalismo leva a empresa a não pagar mais que o estritamente necessário para obter o tipo de pessoal de que necessita.

Além disto, importa notar que, na verdade, o que existe não é um mer-

<sup>10</sup> Cf. CASTRO, CM. & SOUZA, A. de M. **Mão de obra industrial no Brasil**; mobilidade, treinamento e produtividade. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1974; PARO, V.H. **Escola e formação profissional**; um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo, Cultrix, Fundação Carlos Chagas. 1979; PASTORE, J. Procura de técnicos na indústria é muito menor do que se pensa. **O Globo**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1972; ———— et alii. Preparação ocupacional e salários de profissionais de nível médio na força de trabalho industrial de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (20): 11-124, mar. 1977.

Cf. SALGADO, M.U.C. os determinantes das funções das unidades de treinamento... op. cit., cap. 5

<sup>12</sup> Cf. CUNHA, L.A.R. da. A expansão do ensino superior — causas e consequências. **Debate e Crítica**, Rio de Janeiro (5), 1979 e ————. **A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

cado de trabalho, pois não é esse a ser vendido e comprado no sistema capitalista. Existe, sim, um mercado de força de trabalho e, nesse caso, quanto menor valor for necessário para sua produção e reprodução, melhor para o capital. Nessa perspectiva, cai por terra a Teoria do Capital Humano. A educação não gera emprego nem promoção, pelo simples fato de que não se vai pagar mais pela instrução que ultrapasse o estritamente necessário, de acordo com o estipulado nas hierarquias de cargos e salários das empresas. É bom lembrar que essas hierarquias são concebidas do modo que mais favorece o capital e, portanto, do modo que melhor explora a força de trabalho.

A partir desse raciocínio, entende-se porque as empresas não dão valor aos diplomas obtidos no sistema educacional formal<sup>13</sup>, preferindo organizar um sistema de mérito, controlado internamente, como estratégia básica para o preenchimento dos cargos de nível médio, de suma importância para elas, em virtude da função mediadora que exercem entre a elite intelectual encarregada de conceber, planejar e organizar o trabalho e o pessoal de linha, encarregado de executá-lo. Nas empresas de grande porte, a admissão de técnicos de nível médio recrutados no mercado externo, só se faz em casos bem definidos e quase excepcionais.<sup>14</sup>

Entretanto, esses mesmos argumentos se voltam contra os principais críticos da Teoria do Capital Humano na década de 70, ou seja, os adeptos da Teoria da Reprodução, em suas variadas modalidades. No Brasil, os educadores foram influenciados particularmente pelas concepções de educação como violência simbólica (Bourdieu & Passeron), aparelho ideológico do Estado (Althusser), legitimadora de diferenças culturais estanques interclasses (Boudelot & Establet) e reprodutora das estruturas hierárquicas empresariais (Bowles & Gintis), bem como pela Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho (Gordon & Carnoy). Quando, em 1975, o Parecer 76 do CFE propôs a habilitação básica, foi com cer-

13

Cf. BRANDÃO, 2. Formação de mão-de-obra na empresa; estudo de um caso de formação profissional básica. Rio de Janeiro, PUC, 1973. tese (mestrado)

14 Cf. SALGADO, M.U.C. **Os determinantes das funções das unidades de treinamento...** op. cit., cap. 3.

to alívio que se abriu mão da proposta inicial de profissionalização: considerava-se que ao cumprir essa missão o sistema educacional se colocava a serviço do capital, contra o trabalho.

Nessa conjuntura, a tese de SALM<sup>15</sup>, em 1980, representou um momento importante do pensamento pedagógico brasileiro, mostrando que, por detrás da Teoria da Reprodução, encontravam-se os mesmos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Em outras palavras, embora aparentemente opostas, ambas as teorias admitem correspondência direta e binívoca entre o sistema educacional e as estruturas de cargos das empresas, além de atribuírem à educação o poder de organizar o sistema produtivo, a partir da oferta de profissionais com determinadas características.

Entretanto, a separação pura e simples entre sistema produtivo e sistema educacional constitui um reducionismo econômico, na medida em que se deixa de considerar os fenômenos que ocorrem ao nível político e social. Mesmo que a escola não integre diretamente o aparato econômico-produtivo, o caráter mediador de suas ações torna-a elemento importante da dinâmica social. Aliás, justamente por não constituir o *locus* da contradição entre capital e trabalho é que o sistema escolar possui a relativa autonomia indispensável aos processos de mediação que desenvolve.

Esses processos foram analisados nos trabalhos de CURY<sup>16</sup> e FRIGOTTO<sup>17</sup>, que trazem relevantes contribuições à compreensão das relações entre os sistemas produtivo e educacional, mostrando seu caráter contraditório. Assim, mesmo que veicule ideologias da classe burguesa e dê sustentação a seu projeto hegemônico, a educação favorece, contraditoriamente, a rearticulação dos interesses dos trabalhadores, permitindo-

<sup>15</sup> SALM, O **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**; elementos para uma teoria crítica da educação. São Paulo, PUC, 1970. tese (doutorado)

<sup>17</sup> FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1974.

lhes apropriar-se das categorias indispensáveis à compreensão das relações sociais que vivenciam.

Ao examinar, de outro ângulo, as relações entre os sistemas produtivo e educacional, SALGADO<sup>18</sup> mostra como o primeiro tem necessidade do segundo e, por isso mesmo, procura sempre interferir nele. Como diz GRAMSCI<sup>19</sup> — ao contrário do que afirma as Teorias das Organizações — as empresas oligopólicas não se adaptam simplesmente ao seu contexto, mas tratam ativamente de torná-lo previsível para evitar interferências prejudiciais à reprodução ampliada do capital.

Assim, cumpre notar que, se o sistema produtivo tem necessidade do sistema educacional, é como infra-estrutura de apoio para garantir a estabilidade da oferta de força de trabalho educada. Para a formação profissional, as empresas procuram preservar sua autonomia, na medida em que essa formação consiste, não na apredizagem pura e simples de uma ocupação, mas sim na inserção do trabalhador na organização do trabalho, própria a cada uma delas, e em sua socialização com o objetivo de assimilar aquela cultura institucional específica.

Assim, a modernização do sistema educacional baseada na formação escolar de mão-de-obra e de quadros dirigentes qualificados para o desempenho de cargos ou ocupações determinadas — como se fez no Brasil — não é interessante para a organização do trabalho característica do capitalismo oligopolizado, em decorrência do risco que representa de ingerência externa na política de pessoal das empresas.

Para a oferta de um curso profissionalizante é preciso definir o currículo. Se esse currículo tem por finalidade preparar pessoal para ocupar postos específicos é preciso definir esses postos. Nessas circunstâncias, pode-se perceber — principalmente em um país de fortes tradições corporativistas, como o Brasil — que, entre essas definições e a regulamen-

SALGADO, M.U.C. Os determinantes das funções das unidades de treinamento... op. cit., cap. 4.

19

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

tação legal de uma ocupação, existe apenas um pequeno passo. Ora, tal regulamentação — e as decorrentes interferências nas empresas, que inevitavelmente ocorreriam — é totalmente indesejável para o sistema produtivo.

Assim, não importam as razões teóricas e as justificativas de ordem prática — tais como falta de recursos, de pessoal, de tradição, de interesse dos alunos — para explicar o fracasso da profissionalização do 2º grau no Brasil. Mesmo que essas razões e justificativas constituam parte importante dos fatos, a profissionalização do 2º grau foi, na verdade, torpedeada de fora da área educacional.

Para se ter clareza a esse respeito, basta analisar a trajetória da profissionalização em conjunto com a criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), no Ministério do Trabalho. Nascidas na Secretaria de Planejamento da Presidência da República, as medidas que induziram a criação do SNFMO incluíam a desmobilização do MEC para fins de formação profissional. Assim, enquanto no período de 1974 a 1976 se organizou o novo Ministério do Trabalho — recém-separado da Previdência Social — o Conselho Federal de Educação, a partir do Aviso Ministerial 934, aprovou a Indicação 52, onde se apresentam as linhas gerais do Parecer 76 de 1975, que criou a chamada habilitação básica. Em 1979, esse tipo de habilitação — que propõe apenas uma formação profissional genérica na escola, devendo ser completada nas próprias empresas — já era responsável por 22,4% das matrículas no 2º grau.<sup>20</sup>

Nessa mesma época, o MEC perdeu a função de supervisionar o SENAI, na aprovação de seus estatutos. Juntamente com o SENAC, esse órgão foi vinculado ao Ministério do Trabalho, assim como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), até então pertencente ao MEC. No final de 1975, a Lei 6.297 deu as condições para que as empresas criassem seus próprios setores de treinamento. Finalmente, a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Programa de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (PRODEMO) vieram

<sup>20</sup> GDF/SEC/SEPLAN. Estudos de estatística educacional. Brasília, 1981.



completar o que pode ser considerado quase como um segundo sistema educacional no Brasil.

Coordenado pela Secretaria de Mão-de-Obra (SMO) e tendo o Conselho Federal de Mão-de-Obra como a instância normativa e coordenadora de uma política nacional nesse setor, esse novo sistema significou a recomposição — agora em nível Interministerial — da antiga dualidade do sistema educacional.

Assim o SNFMO passou a ser — do ponto de vista do capital — uma enorme estrutura de apoio à estabilidade da força de trabalho, sendo mantido com volume não desprezível de verbas públicas. Além daquelas embutidas na estrutura do próprio Ministério do Trabalho, essas verbas têm origem nos benefícios fiscais propiciados pela Lei 6.297/75, que permite às empresas descontarem, do lucro líquido tributável, o dobro dos gastos realizados com treinamento de pessoal e com a manutenção de suas próprias agências de formação profissional.

A cisão entre os sistemas de educação e de formação profissional completou-se com a Lei 7.044, de 1983, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau. O sistema educacional conta hoje somente com o CENAFOR e com a rede de escolas técnicas (federais, estaduais e municipais), totalizando cerca de 550 estabelecimentos em todo o País. A profissionalização na escola ficou entregue à decisão das próprias instituições.

Nesse quadro, duas questões fundamentais se colocam: a **pedagogia da empresa** pode atender aos interesses dos trabalhadores? Os alunos de 2º grau desejam ter oportunidade de formação profissional na escola?

A primeira dessas questões é discutida por KUENZER<sup>21</sup>, cujo trabalho representa importante contribuição à real superação das teses reproducionistas. Embora o treinamento e a formação profissional sob a supervisão direta das empresas sejam realizados em função de seus próprios

<sup>21</sup> KUENZER, A.Z. **Pedagogia da fábrica**; as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

interesses, o capital não pode prescindir da competência técnica do trabalhador. Assim, por mais que se parcelarize o trabalho e se procure socializar os empregados para a adaptação a uma cultura institucional específica, não se consegue evitar que fique aparente a existência de **um jogo** cujas regras são ditadas pela empresa. Aprendendo essas regras, o trabalhador aprende também a lidar com elas e a usá-las para seu próprio projeto. Evidentemente, contramedidas para isso são sempre desenvolvidas pelo sistema produtivo — não por paranóia ou maquiavelismo, mas para garantir as condições necessárias à reprodução ampliada do capital.<sup>22</sup> Nessa situação, como acentua KUENZER<sup>23</sup>, tem fundamental relevância a posse pelo trabalhador de categorias que lhe permitam lidar tecnicamente com o trabalho e as relações de trabalho. Por outro lado, a apropriação da prática, para quem já possui a teoria, mostra-se mais fácil do que a situação contrária, inclusive porque as próprias exigências das empresas em relação aos empregados limitam seu tempo e sua disponibilidade para o estudo. Além disso, fora do sistema educacional é muito difícil encontrar organizações com a estrutura necessária para dar suporte à aquisição sistemática de questões teóricas. Agências tais como partidos, sindicatos e associações em geral têm finalidades próprias que impedem sua mobilização continuada para atividades diferentes das originais.

Esses fatos conduzem à segunda questão, ou seja, a importância dada pelos alunos à formação profissional na escola. Pesquisas concluídas e

<sup>22</sup>

Uma análise da tensão dialética entre as conquistas dos trabalhadores e as contramedidas das empresas encontra-se em: SALGADO, M.U.C. **Os determinantes das funções das unidades de treinamento...** op. cit., cap. 5.

<sup>23</sup> KUENZER, op. cit.

<sup>24</sup>

Ver por exemplo: FRANCO, M.L.P.B. et alii. **Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas**: uma oportunidade para análise da integração escola-comunidade para a avaliação da função social do ensino técnico em nível médio. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.; ————. **O ensino de 2º grau do ponto de vista de seus alunos e egressos**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984; GONÇALVES, A.T. et alii. **A função social do ensino técnico industrial de 2º grau**: estudo sobre a condição e o comportamento de egressos das escolas técnicas em relação à educação e ao trabalho. São Paulo, CENAFOR, 1985. mimeo.

em andamento<sup>25</sup>, além de manifestações diretas de dirigentes estudantis, mostram que grande parte dos alunos deseja ter oportunidade de profissionalização na escola. Deixam claro também que esses alunos, bem como professores e dirigentes de estabelecimentos de 2º grau, têm percepções e expectativas próprias sobre a relação educação/mercado de trabalho. Tais percepções e expectativas, muitas vezes baseadas apenas no senso comum, têm dado suporte a políticas equivocadas de profissionalização. Assim, é importante que se criem canais de comunicação entre os pesquisadores e o pessoal envolvido com o 2º grau, de forma a fazer circular rapidamente as informações e análises geradas a partir de estudos e pesquisas.

A definição de políticas para o 2º grau, todavia, deve considerar ainda outros fatos. A Lei 7.044, de 1983, ao revogar a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, colocou o trabalho — entendido em seu sentido amplo e não apenas no de emprego — como elemento fundamental do ensino básico.

Sabe-se, entretanto, que até agora se tem encontrado muita dificuldade para lidar com essa questão, sendo necessárias medidas urgentes nesse sentido.

Entre as primeiras, deve ser ressaltada a democratização do acesso ao ensino de 2º grau e a melhoria de sua qualidade. Mais que na profissionalização, o problema do 2º grau reside em sua pobreza. **Pobreza** em termos de conteúdos mal articulados, desatualizados e sem conexão com a vida concreta dos alunos. E pobreza, mesmo, de instalações, equipamentos, material didático e pessoal docente.

Os argumentos contra a formação profissional na escola, que apelam para o seu alto custo, na verdade não levam em conta que o bom ensino

geral também é caro. Evidentemente, não se está ignorando a realidade educacional brasileira, que se encontra muito distante do mínimo aceitável. Em termos de prioridade imediata não restam dúvidas a respeito da universalização do ensino de 1º grau. Todavia, essa mesma política, na medida de seu sucesso, ocasionará em breve grande demanda por vagas no 2º grau.

Por outro lado, cumpre lembrar **que**, cada vez mais, o cidadão necessita hoje de incorporar e compreender a ciência e a tecnologia, que se transformaram nos principais determinantes da subsunção real do trabalho ao capital. Todo cidadão deve ter as condições mínimas indispensáveis para ser, em potencial, um técnico competente.

Isso, entretanto, não significa reeditar a profissionalização obrigatória do 2º grau, mas sim organizar o sistema educacional de modo a atender aos interesses de toda a população e não apenas aos de alguns de seus setores.

Também não significa acabar com as escolas técnicas e as escolas normais. No caso do ensino técnico, é relevante, inclusive, considerar a questão do mercado, embora não como determinação única ou mais importante para a criação de um curso ou habilitação. Mais do que do comportamento do mercado, a revitalização e o desenvolvimento das escolas técnicas e normais depende de um posicionamento político prévio. Cumpre definir suas especificidades e oferecê-las na medida das demandas da população e de prioridades educacionais democraticamente definidas, tendo em vista as necessidades locais e nacionais.

Finalizando, pode-se dizer que, se as grandes mudanças estruturais no campo da educação brasileira tiveram como objetivo adequar o sistema educacional a uma economia industrial moderna — o mesmo acontecendo com o SNFMO, do Ministério do Trabalho —, os esforços se voltam hoje para a recuperação de sua função política. Como se viu, essa função inclui a formação profissional, porém concebida do ponto de vista do direito civil ao exercício de uma ocupação ou profissão e não do ponto de vista do simples atendimento a demandas do mercado de trabalho. Em resumo, o compromisso do sistema educacional deve ser com toda a sociedade civil e não com um setor específico da mesma.

<sup>25</sup> Podem ter citados, entre outros: ALVES, N. et alii. **Estudos regionais sobre a demanda de técnicos de nível médio para os setores primário e secundário da economia**. Niterói, UFF (em andamento); KUENZER, A.Z. & KENSKI, S. **O ensino de 2º grau: caracterização e perspectivas**. Curitiba, UFPR (em andamento)