

A concepção hegemônica de trabalho e sua influência na formação do pensamento pedagógico nacional e na organização do sistema educacional

Geraldo Balduino Horn *

Introdução

A presente investigação visa estudar o modo como a concepção hegemônica de trabalho influenciou a formação do pensamento pedagógico nacional e a organização do sistema educacional. O estudo se fará a partir da República Velha.

O surgimento de mercados urbanos no final do século XIX e início do século XX permitiu o aparecimento de pequenas indústrias que, embora desempenhando papel secundário na economia do país, onde predominava a estrutura tradicional agrário-exportadora, representou certo avanço rumo à industrialização. O processo de industrialização se consolidou mais tarde com a Revolução de 1930, da qual surge uma “nova” orientação, tanto no plano teórico quanto prático, em que a educação assume um papel utilitarista, voltado aos interesses socioeconômicos do Estado Novo, implantado em 1937.

Com base no movimento histórico, procura-se verificar a forma como as iniciativas e políticas educacionais do Estado acompanharam a

* Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

formação e consolidação do capitalismo no Brasil, buscando entender os obstáculos e contradições do desenvolvimento econômico-social em paralelo ao sistema educacional.

Subjacente a este contexto, busca-se entender os pressupostos teóricos que definem e sustentam a relação educação/trabalho, ou seja, busca-se perceber os fatores que determinam a constituição de um sistema de educação marcado pela dualidade estrutural, no bojo do qual prepara-se diferencialmente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo.

A perspectiva de análise aqui proposta, em caráter ainda que provisório e pedagógico, pretende suscitar a discussão em torno da relação educação/trabalho que atualmente carece de compreensão e aprofundamento, tanto dos profissionais diretamente ligados à educação como das autoridades que legislam em nome do povo e dos princípios democráticos, haja vista o conteúdo e as intenções presentes na legislação que regula o ensino no Brasil hoje.

A relação entre educação e trabalho no Brasil - contexto histórico a partir da Primeira República

É com base na análise dos clássicos da economia política (burgueses e marxistas) do século XIX que o debate sobre a relação educação e trabalho ressurgiu com novo significado e importância no final da década de 60, em função das políticas e dos movimentos populares, sindicais e estudantis na luta pela democratização das sociedades contemporâneas, principalmente nos países de Terceiro Mundo.

Embora essa discussão represente no todo um certo avanço teórico-prático, carece ainda de clareza acerca das concepções de trabalho que, historicamente, serviram de fundamento para a estrutura e organização escolar, haja vista que a forma como a realidade do trabalho entra na escola é mais um pretexto pedagógico, um hábito, uma maneira de suprir carências da comunidade que propriamente uma preocupação efetiva e necessária com a formação de homens capazes de atuar prática e intelectualmente, em se tratando do sistema capitalista de produção.

Há que se perguntar, portanto, o que justifica, historicamente no Brasil, a existência de um sistema político que força a criação de escolas

de educação geral e escolas de formação profissional? Será possível resgatar a relação educação e trabalho, não enquanto qualificação específica na ótica do capital, mas a linguagem do trabalho industrial das sociedades contemporâneas na qual o educando se insere, como forma de enfrentar a complexidade da vida social e produtiva?

Há que se admitir que o simples fato de se aproximar educação/trabalho representa certo avanço para um sistema escolar distanciado da realidade contextual brasileira. A educação brasileira até a Primeira República, voltada à uma concepção e prática escolástica fundamentada no velho princípio educativo humanista tradicional, preocupava-se em formar dirigentes que não fossem exercer funções instrumentais.

Tal princípio educativo fundamenta-se no estudo das literaturas, histórias de grandes homens, proporcionando aos futuros dirigentes, a partir da assimilação do passado cultural da civilização, elementos de cultura geral com o objetivo de formar homens capazes de se expressar, pensar e decidir.

Esse procedimento teórico-metodológico não se propunha formar o técnico-profissional em resposta às necessidades sociais imediatas, mas ao contrário, sua preocupação girava em torno da formação geral, de caráter moralista: formação de hábitos, disciplina, exatidão, respeito e assim por diante.

A aproximação entre educação e trabalho no Brasil não se deu por acaso. Mas, nem por isso, em sua fase inicial, buscou romper o velho princípio educativo na perspectiva da construção de um novo projeto pedagógico hegemônico. Isto é, com o processo de industrialização que lentamente se manifesta nos últimos anos da República Velha, os intelectuais e educadores brasileiros, fortemente influenciados pelas teorias européias, buscavam soluções que na prática encontravam ressonância na cultura imigrante altamente propagada com o cultivo do café e, por outro lado, atendiam aos interesses das elites no poder no início do século XX.

Mesmo que se admita um avanço na discussão, historicamente não se pode afirmar que o trabalho, enquanto categoria educativa, tenha marcado forte presença nas teorias pedagógicas no Brasil. Segundo Kuenzer (1988, p.22), “as propostas pedagógicas” oscilaram até agora, “entre um academicismo vazio, que não dá conta de democratizar sequer os princípios elementares da ciência contemporânea, e a profissionalização estreita, que se atém, quando muito, a ensinar a executar algumas operações sem que haja a preocupação de ensinar os princípios teóricos e metodológicos que os sustentam”. Percebe-se, portanto, que longe de

prováveis soluções, falta-nos a mais elementar compreensão teórica desta questão, a começar pela concepção.

Por isso, faz-se necessário explicitar a concepção de trabalho que norteia a abordagem educação/trabalho, buscando assim demarcar seus limites com a concepção essencialmente capitalista adotada nas propostas pedagógicas oficiais.

Parte-se, portanto, do pressuposto que afirma o trabalho humano como sendo, historicamente, a “mola” propulsora do processo de formação, desenvolvimento e transformação dos modos de produção da existência humana e, por conseguinte, a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza e se humaniza auto-produzindo-se pela atividade criadora. O homem, pelo trabalho, vai se transformando e transformando a natureza, dominando-a, descobre suas leis. Como afirma Arroyo (1985), vai acumulando experiências, vivências que se transformam em teorias, ciência e saber. Conclui-se daí que o trabalho é a grande fonte de produção do saber.

Pode-se dizer ainda que o homem se educa no trabalho, encontrando nele um dos traços de sua personalidade. Ou seja, é humano porque pensa e se organiza socialmente, mas o é, principalmente, porque trabalha combinando sua força criadora (espiritual) e sua energia física aplicada objetivamente ao mundo que o cerca, transformando-o de acordo com suas necessidades pessoais, satisfazendo-as e assegurando a sua própria sobrevivência e desenvolvendo, por conseguinte, a ciência e a técnica.

Com base nos aspectos que determinam esta concepção, e atento à forma como oficialmente se estabeleceu em nosso país a relação educação/trabalho, buscar-se-á contextualizar os momentos mais significativos do início do século XX, quando surgem as primeiras iniciativas e políticas de industrialização que repercutiram nas décadas seguintes.

Com um modelo econômico agrário exportador, o Brasil, no início do século, não teve a necessidade de fomentar o ensino profissionalizante. Essa vigência o – a profissionalização como obra da educação sistematizada e regular – só se torna uma realidade quando se urbaniza e desenvolve o setor secundário marcado por uma incipiente industrialização que, no entanto, já exigia mão-de-obra qualificada.

A partir desse setor surgem as primeiras preocupações teóricas de educadores e políticos, no sentido de entender a importância da educação para o trabalho em nível das estruturas escolares. Entre os pioneiros dessa preocupação destacou-se o deputado Antônio Ferreira França que, em 1830, apresentou ao parlamento o primeiro projeto de lei sobre o ensino

profissionalizante e, mais tarde, Rui Barbosa que emitiu uma série de pareceres favoráveis à reforma educacional.

Mas o ensino profissionalizante em nosso país se institucionaliza pela primeira vez, enquanto sistema de ensino e forma de escola regular, no governo de Nilo Peçanha, em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, nas capitais de estado, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A valorização da educação pelo trabalho começa a crescer ainda mais no início do século com o surgimento de novas teorias pedagógicas, como as da Escola Nova e as *Arbeitsshulle* germânicas de Kerschensteiner. Estas teorias defendiam o ensino ativo e uma escola voltada para o trabalho, propondo, assim, uma solução pedagógica mais adequada às camadas marginalizadas que se encontravam fora do processo de escolaridade regular.

A partir do momento que se admite uma educação diretamente articulada ao trabalho, como condição da divisão social e técnica do trabalho no modo de produção capitalista, passa-se a aceitar também o rompimento entre teoria e prática. Em decorrência disso, tem-se a constituição de um sistema de mercado pela dualidade estrutural, no bojo do qual se prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Isto é, de um lado a preparação das camadas mais pobres para ocuparem os níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional do trabalho e, de outro, de camadas mais favorecidas para ocuparem posições mais altas.

Percebe-se, portanto, que no Brasil a discussão sobre o tema foi tomada no decorrer dos anos em sentido estrito “educação para o trabalho”, concepção que se tornou hegemônica e ainda está fortemente presente na legislação de ensino em vigor

Na tentativa de melhor atender a concepção unilateral de trabalho, presente nas teorias da educação brasileira no início do século, a obra *O Brasil e Educação Popular* de A. Carneiro Leão, publicada em 1916, é bastante esclarecedora. Carneiro Leão, com base no argumento de que o país necessitava desenvolver-se economicamente, discute um tipo de educação popular para o trabalho, uma educação prática e utilitarista (esse pressuposto serviu mais tarde de inspiração para constituir a Teoria do Capital Humano, porque estava contido na ideologia capitalista avançada).

Essa justificativa se fundamenta, de certa forma, no fato de que a educação no período era bastante limitada, por ser demasiadamente literária e teórica (academicista), habilitando apenas para carreiras públicas e funções burocráticas, não atendendo às necessidades da vida produtiva do

país, condições que ainda deveriam ser criadas, já que o modelo econômico era agrário-exportador.

Leão (*apud* Souza, 1984), no entanto, defendia uma educação prática, uma educação de trabalho: “Educação não é ensinar apenas a escrever e ler. É formar, desenvolver e dirigir as aptidões individuais, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época, às exigências do momento e do meio (...) dirigir o povo para as profissões práticas, inculcar-lhe amor pelo trabalho, fecundo, pelas carreiras independentes e produtivas.” (p. 32)

A título de ilustração, é possível afirmar que o autor, de um lado, ataca frontalmente o currículo, perpassado por um academicismo típico que só interessava às elites, o que representa um avanço; de outro, a tendência unilateral de sua proposta, calcada no *homo economicus*, de instrumentação e habilitação do educando para o sistema econômico, enquanto trabalhador apenas, não visando seu desenvolvimento integral enquanto sujeito do processo histórico.

Mesmo que relacionada às transformações socioeconômicas do Brasil nas primeiras décadas do século XX, uma proposta de tal natureza, em certo sentido ratificada pelo governo federal através da criação de cursos profissionalizantes, contém pelos menos dois equívocos na sua política:

a) na defesa do funcionamento de uma escola popular profissionalizante, em paralelo com o ensino acadêmico voltado às elites, está implícito um modelo europeu, implantado em alguns países em resposta aos anseios e necessidades criadas pelo capitalismo industrial em ascensão;

b) o Brasil, comparado à Europa, além da diferença de estágio de desenvolvimento capitalista, tem um desenvolvimento industrial incipiente e desigual, impulsionando-se principalmente no centro-sul do país. Por essa razão não se pode justificar o surgimento de escolas profissionalizantes localizadas na maioria das capitais, como decorrência única e direta das necessidades de mão-de-obra qualificada. Soma-se a isso o fato de que a localização dessas escolas não obedecia a critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômicos, mas sim a critérios políticos que respondiam à lógica da “República dos Fazendeiros” - das oligarquias que comandavam o Estado.

Nesse sentido, cabe observar que, embora essas escolas não tivessem surgido da necessidade de formação de mão-de-obra qualificada, como foi mencionado anteriormente, não se pode negar, por outro lado, o nascimento de uma nova sociedade urbano-industrial no Brasil da Primeira República, que suscita a criação de escolas para os pobres - estigmatizados

por um forte preconceito social, consideradas de segunda categoria quando comparadas à escola secundária de ensino essencialmente acadêmico humanista voltado aos interesses dos segmentos ricos da sociedade. Como observa Kuenzer (1988, p.13): “(…) 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.”

A partir de 1911, em São Paulo e Rio de Janeiro, surgiram vários estabelecimentos, tanto no setor de ensino comercial quanto industrial, destacando-se a Escola Wenceslau Braz, mantida pela prefeitura do então Distrito Federal, passando a integrar mais tarde a rede de escolas técnicas federais.

As redes de escolas industriais, comerciais e agrícolas tiveram acentuado crescimento a partir da segunda década do século XX, a ponto da União constituir seu próprio subsistema de ensino técnico ao lado de outros mantidos pelos estados, pelos municípios e pelo setor privado.

Nota-se, com isso, que o Estado passa a interferir profundamente no processo de industrialização e, segundo Romanelli (1978, p.163), assume de forma direta a industrialização relativa ao setor básico e pelo Decreto-Lei n.º 4.984 de 21 de novembro de 1942 determina que as empresas oficiais com mais de cem empregados mantenham, por conta própria, uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, bem como propiciem aos demais trabalhadores ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, podendo essas escolas manterem-se articuladas com o sistema de escolas do SENAI.

Mas, a preocupação em sentido estrito, no atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir objetivamente na década de 40, quando se criam as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), responsável pela organização e funcionamento das escolas de aprendizes e artífices. Pode-se afirmar, grosso modo que, o que caracteriza oficialmente o ensino profissionalizante no Brasil é a Reforma Capanema, da qual se originam as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Agrícola, Comercial e Normal e, posteriormente, a Lei 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que surge para consagrar dois patamares desse tipo de ensino: um destinado ao ginásio ou primeiro ciclo (ginásio agrícola, industrial e comercial) e o outro ao colégio ou segundo ciclo (colégio agrícola, industrial e comercial).

Com a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946), o Governo Federal busca institucionalizar um sistema nacional de aprendizagem custeado pelo setor privado, em atendimento à necessidade de qualificação de mão-de-obra.

Examinando a proposta curricular, percebe-se que esses “serviços escolas” se alinhavam a uma visão estreita do mundo do trabalho, não havendo maiores preocupações com a formação teórica, somando-se a isso o fato da Lei Orgânica estabelecer equivalência parcial com o sistema regular de ensino, não permitindo aos concluintes dos cursos técnicos, livre ingresso em cursos superiores.

Com base na Lei Orgânica, pode-se concluir que a preocupação do Estado Novo com a educação para o trabalho se dá de forma diferenciada, ou seja, a partir da origem de classe. O que significa dizer que apenas uma pequena parcela da população ingressa e permanece na escola apropriando-se do saber sobre o trabalho, passando, por conseguinte, a ocupar as melhores posições na hierarquia do trabalho coletivo, enquanto a grande maioria da população trabalhadora é excluída do sistema de ensino, sendo obrigada a aprender a trabalhar sem se apropriar dos princípios teórico-metodológicos básicos sobre o trabalho.

As medidas oficiais mencionadas anteriormente consolidaram ainda mais a dualidade estrutural, o que, na realidade, está em conformidade com a lógica da divisão social do trabalho, visivelmente posta na sociedade brasileira, na medida em que separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, impondo-lhes uma educação qualitativa e quantitativamente distintas.

Não por acaso essa postura teórico-prática se torna hegemônica no transcorrer já das primeiras décadas deste século. É preciso entendê-las, segundo Xavier, na condição de um país periférico que sofreu contínua influência cultural, tendo absorvido através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto das sociedades capitalistas centrais. “Foi assim que a doutrina liberal das burguesias européias em ascensão, aqui assimilada e ‘traduzida’, respaldou ideologicamente o governo oligárquico, implantado com a Independência e consolidado com a República, mantendo o *status quo* herdado no período colonial até as primeiras décadas do século XX” (Xavier, 1990, p.60)

Fundamentando-se na doutrina liberal, é que, em 1930, a política educacional cria o Ministério da Educação e Saúde, tendo como Primeiro Ministro Francisco Campos - membro da ABE (Associação Brasileira de Educação), criada em 1924.

Essa associação, a partir de 1972, realiza uma série de Conferências Nacionais de Educação. As reuniões, conferências, eventos e documentos produzidos marcaram forte presença na luta em defesa do ensino público, gratuito, originando-se daí os Pioneiros da Educação Nova e as Grandes Reformas Estaduais de Ensino dos anos 30 nos principais estados do país.

De certa forma, toda essa grande possibilidade de “mudança”, como demonstram as análises sobre o período, foi interrompida com a reação do Estado Novo, que arrasou com toda a obra de Anísio Teixeira, além das perseguições, prisões, queima de obras consideradas comunistas. Ser liberal naquele momento histórico era ser “progressista”, pois esse liberalismo combatia o arcaico, permitindo que idéias e orientações, inclusive marxistas surgissem e se defrontassem.

No contexto socioeconômico da conjuntura internacional após a Primeira Guerra, observa-se um movimento de identificação político-nacional de direções divergentes - posições radicais antagônicas: de um lado, o socialismo, que resolve a questão à luz do conceito de classe social e, de outro, o capitalismo à luz do conceito de nação, produzindo, do ponto de vista político, governos fascistas.

Em consequência, ocorre um estreitamento no mercado mundial, pois a remessa de volumosas exportações de capitais, bem como a interrupção durante a guerra de produtos industriais, estimula a indústria nos países ultramarinos. Chega-se assim à Grande Depressão dos anos 30, iniciada com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, que alcança proporções mundiais, levando ao fim o capitalismo liberal, através da intervenção do Estado na economia.

No Brasil, o movimento de 30 deu identidade política à burguesia industrial sobre a burguesia agromercantil cafeeira, formando, ao mesmo tempo, a base de compromisso de classe com as demais facções da oligarquia agrária, um novo bloco de poder.

Crises políticas sucessivas marcam o período, inspirado no corporativismo fascista italiano. Decorre daí, a formação do Partido Fascista Brasileiro, em 1929, e a criação da Ação Integralista Brasileira por Plínio Salgado, em 1932.

No entendimento de Ribeiro (1987, p.102), esta tendência política, através do lema “Deus, Pátria e Família”, defendia princípios voltados “a um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, dirigido a elites esclarecidas que tinham por função principal conciliar os conflitos de classe através de um controle autoritário das práticas das classes sociais”.

Por outro lado, é necessário destacar que em oposição a essa tendência conservadora, forma-se a Aliança Libertadora Nacional (ALN), inspi-

rada nas Frentes Populares Antifascistas que surgiram na Europa, constituindo-se no primeiro movimento de contestação de massa.

De caráter nacionalista e democrático, o programa da ALN propõe um enfrentamento da crise econômica e, entre outras medidas, exige a supressão definitiva das dívidas no Brasil, nacionalização das empresas estrangeiras, a proteção das pequenas e médias empresas e a distribuição das terras dos grandes proprietários aos trabalhadores do campo.

Com intensa adesão popular, grandes manifestações de massa ocorreram nas maiores capitais do país, levando o governo Vargas – com o apoio das oligarquias e dos fascistas integralistas – a decretar, em abril de 1935, a Lei de Segurança Nacional, que simbolizava um estado de sítio permanente no país.

Com isso são fechados os núcleos organizados da ALN, que chegavam a 1.600 em todo o país. Os membros e simpatizantes são perseguidos e presos. Em resposta, o setor mais à esquerda da ALN, que havia escapado da repressão, sob liderança de Luiz Carlos Prestes, declara, em novembro do mesmo ano, uma insurreição conhecida oficialmente por “Intentona Comunista”. O movimento fracassa e a perseguição às forças populares de oposição ao governo é redobrada, culminando no golpe de Estado de 10 de outubro de 1937.

Em que medida e aspecto tais conhecimentos estão relacionados com a teoria da educação em geral e com o mundo do trabalho em específico?

Para atender a esta relação, é preciso dizer que no discurso do período está incorporada a “convocação” dos educadores para definirem o “sentido pedagógico” da Revolução de 30, o que se evidencia com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, enquanto o governo se comprometia a adotar as diretrizes propostas, buscando reorganizar o país.

Na sociedade civil, por outro lado, ganha espaço um debate que propõe claramente a alternativa socialista, com base na análise marxista, a qual influencia notáveis educadores que incorporam a crítica radical ao Estado brasileiro e sensibilizam-se com as questões da classe trabalhadora. Assim, por exemplo, Anísio Teixeira, quando diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, cria o Serviço de Educação de Adultos, com cursos de extensão e aperfeiçoamento em várias áreas; a União Trabalhista organiza cursos para os trabalhadores, inclusive com métodos socialistas. No entanto, com o golpe de 37, buscando responder às necessidades objetivas da sociedade civil, onde o Estado ocupa o centro das discussões, uma nova constituição, agora de coloração fascista, foi outorgada.

Em relação à educação, procura dar ênfase ao trabalho manual, mantendo alguns princípios anteriores. Assim, nos artigos 128/129, entre ou-

tros pontos, institui em todas as escolas primárias normais, em caráter obrigatório, a aprendizagem de trabalhos manuais, bem como prioriza um programa de política escolar voltada ao ensino pré-vocacional e profissional que claramente se destina “às classes menos favorecidas, em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (art. 129). Neste artigo propõe ainda a cooperação entre indústria e Estado.

A análise em torno da orientação profissional indica uma intenção explicitamente capitalista, na medida em que procura preparar um maior contingente de mão-de-obra de acordo com as exigências do mercado. Evitando cair num raciocínio mecanicista, percebe-se que as determinações “legais” partem de concepções extremamente corporativistas do mundo do trabalho. Em nenhum momento visam contribuir com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual; ao contrário, reforçam sua manutenção, legitimando-a.

Ribeiro (1987, p.115), ao contextualizar a educação no período getulista, procura explicitar como, na prática, esse processo se deu, ou seja, como o governo, na tentativa de impedir as discussões das novas concepções, impõe à sociedade condições severas e ditatoriais:

(...) a capitalização interna necessária foi conseguida através da imposição de grandes sacrifícios à maioria da população. O terror policial, a repressão violenta, as deportações impostas pela ditadura getuliana à população foram os instrumentos de imposição de uma ‘paz interna’ sentida como necessária pelos grupos dominantes, como também por parte da camada média, que vai se colocando sob a influência do integralismo.

Educação e trabalho na legislação de ensino

A dualidade estrutural verificada já na origem da formação brasileira do início deste século ainda hoje se mantém. Ou seja, por um lado o funcionamento de dois sistemas paralelos no Ministério da Educação, responsáveis pelas escolas de aprendizes e artífices, sendo um de ensino regular e outro de ensino profissional; por outro lado, conforme mencionado anteriormente, a existência de um sistema privado de formação profissional, que é mantido pelo setor privado, possuindo total autonomia.

A formalização desta lógica do sistema que legitima o caráter seletivo e classista da escola se concretiza com a Lei 4.024/61, repre-

sentando, no entanto, um avanço significativo no que se refere à articulação dos dois sistemas de ensino, isto porque incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo assim a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Passam a existir dois ramos de ensino médio, diferenciados mas equivalentes, o propedêutico (científico) e o profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola).

Embora se tenha avançado quanto à articulação dos dois sistemas, permanece ainda a contradição em relação à educação e trabalho, à medida em que inexiste qualquer articulação entre o mundo da educação/cultura, responsável pelo desenvolvimento intelectual “desvinculado” das necessidades do sistema produtivo e o mundo do trabalho que requer o domínio da prática, de funções operacionais que são ensinadas nos cursos de formação profissional.

Esta dicotomia se sustenta no discurso da Teoria do Capital Humano, de grande popularidade no Brasil na década de 60. A baixa produtividade, a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico e o academicismo excessivo são as premissas básicas da Teoria do Capital Humano, que apontam para a necessidade de uma educação utilitária que atenda as necessidades do mercado de trabalho.

Diante da crise político-econômica na qual o país estava mergulhando, sob o comando dos militares, fazia-se necessário tomar medidas de maior racionalidade, reestruturando todos os níveis de ensino, o que só seria possível através da constituição de um novo sistema educacional, capaz de diminuir a demanda pelo ensino superior e substituir o caráter acadêmico pela formação profissional ainda no segundo grau.

Surge assim a Lei 5.692/71, que trouxe um enfoque inovador, se comparada às teses de educação/trabalho até então discutidas. Segundo Kuenzer (1988, p.16): “(...) em termos estruturais, a Lei 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 qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola”.

Uma vez entendido o clima de euforia econômica somado às lições da Teoria do Capital Humano do final dos anos 60 e início dos anos 70, é natural, portanto, que uma reforma de primeiro e segundo graus levasse a cabo o propósito de profissionalizar os alunos desses graus de ensino, principalmente do segundo grau, tomando-se explícita a estratégia com vistas a diminuir seu interesse pela universidade.

E, não obstante esse compromisso da escola de segundo grau com a formação profissional, caracteriza a terminalidade como norma, ao mesmo tempo em que redefine a relação entre educação e trabalho sob novo prisma.

Se a intenção da lei se pautava numa possível homogeneidade no sentido de resolver no interior da escola a divisão entre o trabalho intelectual e manual, bem como as diferenças de classe que estão dadas pela sociedade, na prática pouco mudou, até mesmo porque inúmeros fatores estruturais e conjunturais impedem sua concretização. Toma-se, por exemplo, as condições desiguais de acesso à escola, a falta de professores qualificados, as dificuldades no encaminhamento das propostas pedagógicas, entre outros.

A experiência tem evidenciado que a diversidade mantém-se ainda como a principal característica do segundo grau, à medida em que existem vários tipos de escola de segundo grau, com distintos níveis de qualidade. Sob esta argumentação, Kuenzer (1998, p. 17) afirma:

as escolas que, antes da Lei 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 primeiro grau. As escolas que preparam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo, usando artifício para esconder seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de segundo grau... não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas nem profissionalizantes...

Passados os anos da euforia econômica, mais precisamente a partir de 1974, o Brasil começa a sentir os efeitos da crise internacional dos combustíveis. A alta repentina dos preços do petróleo refletiu instantaneamente na conjuntura interna, levando o país a uma profunda recessão econômica, o que fez disparar a inflação e agravar o desemprego. Diante desta situação, constata-se uma contradição no mínimo curiosa quando se analisa a relação entre educação e trabalho. Ou seja, se não há crescimento econômico e, por conseguinte tem expansão do mercado de trabalho, por que investir na qualificação profissional, preparando imensos contingentes de técnicos em nível de segundo grau?

O MEC acaba reconhecendo essa debilidade e quatro anos depois da Lei 5.692/71, cria o parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, no qual procura resolver o impasse criado – da qualificação profissional – reafirmando o caráter de complementaridade entre educação geral e espe-

cial. Isto é, entende que a qualificação profissional deve ter como alicerce a cultura geral, ao mesmo tempo, enfatiza, com base no atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira, o papel e a importância da formação tecnológica em oposição a uma formação excessivamente geral.

O parecer toma explícito o descompromisso da escola com a formação profissional em geral, propondo, em contrapartida, como objetivo do segundo grau “a educação profissionalizante”. Isto significa dizer que a escola de segundo grau se compromete em oferecer uma formação mais abrangente, transmitindo uma visão ampla do mundo do trabalho. No plano teórico, ao invés de propiciar uma preparação específica, se preocupa com o domínio das bases científicas que estão no bojo de uma profissão:

Desta forma, passam a coexistir dois tipos de habilitação: as plenas e as parciais, para a formação de técnicos e auxiliares (conforme Parecer 75/72) e as básicas, de caráter mais geral (Parecer 76/72).

Decorre daí o ressurgimento da dualidade estrutural existente antes da Lei 5.692, a medida em que o avanço conseguido – proposta de escola única, fica comprometido. Isto é, enquanto as escolas que atendiam os setores médios e a burguesia preparavam alunos para o ingresso no terceiro grau (caráter propedêutico), as escolas públicas estatais voltadas aos trabalhadores, praticamente sem infra-estrutura, não conseguem oferecer, nem habilitação profissional, nem formação geral. De todas as escolas, as únicas que continuaram a oferecer habilitação profissional em nível técnico são aquelas que já ofereciam o ensino técnico industrial e agropecuário.

Os resultados dos pareceres acima mencionados aumentaram ainda mais a indefinição do papel da escola do segundo grau em relação ao mundo do trabalho, esvaziando seu significado social. Para legitimar esta situação caótica, surge a Lei 7.044/82, que extingue em nível formal a única de profissionalização obrigatória. Na Lei 5.692 o objetivo correspondente à educação para o trabalho era entendido como “qualificação para o trabalho”, enquanto que na nova lei a expressão foi mudada para “preparação para o trabalho”.

Há alguma diferença qualitativa substancial entre as duas proposições ou é apenas uma questão de semântica? O Parecer 45/72 define qualificação profissional como “... condição resultante da aprendizagem ou de cursos adequados à formação profissional de adultos caracterizada pela comprovação efetiva de que o trabalhador está realmente capacitado para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força de trabalho.” (Souza, 1984, p.54). Entendido assim, qualificar para o trabalho é

capacitar o indivíduo para uma determinada ocupação, um determinado emprego.

A Lei 7.044/82, segundo Souza (1984, p.55), ao preparar para o trabalho não visa uma determinada ocupação preexistente no mercado de trabalho, uma formação específica, mas estratégias didático-pedagógicas voltadas no sentido da educação para o trabalho – como sondagem de aptidões, informações e orientações profissionais. Isto é, qualifica-se para um trabalho e prepara-se para o trabalho “(...) não será necessariamente uma preparação para o trabalho manual, embora também possa sê-lo, mas sim, uma teoria e uma prática que abranjam todas as formas de trabalho e dêem ao estudante clara consciência de sua importância, como meio de realização pessoal e como contribuição para o bem estar social.”

Não sendo apenas uma questão de semântica, o que mudou na prática se a Lei 5.692, e seus pareceres complementares não foram revogados? Até que ponto este entendimento se tornou hegemônico, se continuam a coexistir escolas de todos os tipos possíveis de formação geral exclusiva à formação profissional de nível técnico, dependendo em última instância da definição e opção de cada escola?

Desta forma, constata-se que a dualidade estrutural não foi resolvida no interior do sistema de ensino. O que, por sua vez não causa espanto, já que esta é apenas a expressão da divisão que está posta em nossa sociedade.

Considerações finais

No transcorrer deste trabalho procurou-se explicitar as concepções e os pressupostos teóricos básicos que, historicamente, fundamentaram e ainda sustentam a relação entre educação e trabalho no Brasil.

Apesar dos esforços de um número significativo de educadores e profissionais preocupados com a qualidade do ensino, percebe-se, ainda hoje, hegemonicamente, uma visão ingênua sobre o mundo do trabalho. Os projetos pedagógicos e as práticas de ensino tomam por base a formação para o trabalho sem levarem em conta o conteúdo do mesmo. Bastaria lembrar a forma como são ministradas as aulas, principalmente de primeiro grau das disciplinas técnicas dos currículos nas escolas estaduais do Paraná. Mesmo que bem intencionadas, certas experiências não levam

em conta a complexidade da realidade social. Servem muito mais como pretexto pedagógico para motivar os alunos, ou mesmo as escolas de periferia urbana e zona rural, para suprir carências da comunidade.

É preciso entender a relação entre educação/trabalho tendo em vista a tendência do crescimento urbano-industrial no Brasil e como se dá em outros países de desenvolvimento capitalista mais avançado, que é a de fazer desaparecer todo tipo de trabalho artesanal, sendo o mesmo substituído pelas grandes empresas, produções em série, onde a máquina cada vez mais assume papel fundamental deslocando o homem do trabalho. Assim, surge a necessidade de se construir um projeto pedagógico capaz de dar conta da linguagem do trabalho industrial das sociedades contemporâneas. Ou seja, deve-se recolocar a questão do mundo do trabalho sob a perspectiva epistemológica, no sentido de que a escola seja um espaço do pensar - saber sobre o trabalho - e não apenas um saber "qualificado" (Lei 5.692/71) ou saber para o trabalho (Lei 7.044/82). Refletir essas questões significa buscar entender como a organização escolar e a organização curricular respondem à dicotomia do mundo do trabalho, posta no interior das práticas pedagógicas.

Um esforço nesse sentido foi apresentado por Kuenzer em *Ensino de 2.º grau: o trabalho como princípio educativo*, quando discute, apoiando-se em Gramsci, algumas diretrizes para o ensino de 2.º grau. A autora afirma a importância de um conteúdo politécnico que possibilita o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, bem como a garantia da apropriação do saber científico e, por conseguinte, da formação da pessoa enquanto cidadão e trabalhador. Quanto ao método este "será teórico/prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social como ponto de partida." (Kuenzer, 1988, p. 130).

Além dos dois aspectos acima mencionados, Kuenzer, assim como Machado (1991), reafirma a necessidade de um 2.º grau que, do ponto de vista da estrutura, será único, isto é, que não separe a escola da cultura da escola do trabalho, possibilitando a formação de um novo dirigente técnica e politicamente competente. Some-se a isso uma gestão democrática com base no trabalho coletivo obtido pela participação de cidadãos autônomos e independentes que se defrontam e buscam concretizar um novo projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. *Educação e trabalho – a prática nas escolas*. Curitiba: SEED/PR, 1985.
- CARMO, Paulo S. do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.
- KUENZER, Acacia Z. *Ensino de segundo grau – o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1991.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *A história da educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, Otazia de Oliveira. *História da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SILVA, Tomas T. da. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. *Educação: escola-trabalho*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1984.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.