



EDUCAÇÃO E TRABALHO

2ª edição

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 9
Número 1
Janeiro/Abril 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 9
n. 1
Janeiro/Abril, 1984
Porto Alegre
ISSN 0100-3143.

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 9	n. 1	p. 1-134	jan./abr. 1984
---------------	--------------	------	------	----------	----------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Flávia Maria Sant'Anna

Juan José Mouriño Mosquera

Rute Vivian Angelo Baquero

Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores: *Juracy C. Marques*

Rovílio Costa

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membros da Sec. Exec.: *Rovílio Costa e Jacy Busato*

Assessoria Técnica: *Merion Campos Bordas*

Nilva Carmen Postal Bristoti

Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehnem*

Distribuição e assinatura: *Jacy Busato*

Diagramação: *Aldaneí Areias*

Promoções e publicidades: *Fernanda Marques Fernandes*

EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 —

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1, 2, 3)

1984, 9(1,

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
------------------------	---

Artigos

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA Laetus Mario Veit	7
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES DE UM SOCIÓLOGO. Alceu Ravanello Ferrari	27
EDUCAÇÃO PELO TRABALHO Augusto Nivaldo Silva Triviños	39
EDUCAÇÃO E TRABALHO Nilton Bueno Fischer	73
EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO Maria Helena Menna Barreto Abrahão	81
A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO Juracy C. Marques	101

Pesquisas

COMPORTAMENTO EVOLUTIVO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA Ingrid Elba Schmidt	109
--	-----

Recensão Bibliográfica

MARX Y LA PEDAGOGIA MODERNA — M.A. MANACORDA: RESENHA CRÍTICA Guacira Lopes Louro	127
---	-----

Comunicações

MANFREDO BERGER: DEZ ANOS DEPOIS	132
ALTRUIÍSMO INFANTIL. Nilva C. P. Bristoti	108
IDENTIDADE E PODER. Maria Estela Dal Pai Franco	126

EDITORIAL

Na constante relação do homem, transformando a natureza em busca de sua sobrevivência, está, também, a busca simultânea de sua liberdade. Se, de um lado, a nível ideal, a realização do homem — de todos os homens — como ser racional ocorre através desta relação, por outro, a nível real, essa realização se apresenta diferenciada entre os seres humanos. Em outras palavras, na medida em que o modo de produção se complexifica na obtenção de bens que servem para ampliar o domínio do homem sobre o mundo material, ocorrem dois processos simultâneos: a) uma minoria de privilegiados se apropria do trabalho alheio da grande maioria trabalhadora e b) esta maioria está cada vez realizando mais tarefas as quais não têm poder decisório. Tal fato se acentua quando se examinam esses dois processos no contexto atual e brasileiro, onde, neste período recessivo principalmente, a grande maioria da população, que ainda retém seu emprego, recebe, como retribuição ao seu trabalho, baixos salários, comprometendo até a dignidade humana.

— E a educação, o que tem a ver com isso?

Na tentativa de responder a esta questão, a revista *Educação e Realidade* publica, neste número, artigos de professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS onde, por diferentes e complementares abordagens, o tema Educação e Trabalho é analisado em profundidade. Os autores dos artigos também efetuam uma interpretação crítica da recente lei do ensino de 1º e 2º graus, a 7044/82.

As idéias expostas nos artigos aqui reunidos, mais do que sugestões para implementação da nova lei de Ensino, trazem análises críticas sobre o homem e sua busca de liberdade. Liberdade esta que supõe, necessariamente, uma reflexão sobre este fazer do homem, através dos tempos. Concretamente, o leitor poderá perceber que a questão da liberdade não se resume em um ato isolado, individual e muito menos dissociado do seu contexto histórico. Nessa contextualização, os autores dissertam sobre educação e trabalho de forma mais concreta. Por exemplo, questões como: que tipo de trabalho e de saber são valorizados pelo capital? quanto a escola, como instância do processo educativo, se adapta ou não a essa demanda? e ainda: como se distribuem no Brasil as oportunidades de preparação para o trabalho, através da escola, por sexo, raça, idade e classe social? Como outros países, com diferentes estruturas socio-econômicas e políticas, processam esta preparação?

Todos os textos trazem implicitamente propostas do “possível”: ou seja, propõe a superação da lógica da dominação de uns sobre outros, eliminando a dissociação entre educação e trabalho, buscando uma sociedade mais cooperativa e mais igualitária. Essa proposta envolve não só o nível macro da sociedade como um todo, mas também o nível micro, e simultaneamente o cotidiano da instituição escola.

Nilton Bueno Fischer

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA*

Laetus Mario Veit* *

A. O TRABALHO NO CONTEXTO DA PRÁXIS

A nova Lei 7.044/82 dispõe sobre normas a serem observadas no ensino de 1º. e 2º graus. Ela revoga uma disposição legal anterior, Lei 5.692/71, para a qual o ensino do 2º. grau devia ser eminentemente profissionalizante, razão pela qual nunca encontrou um real consenso e foi criticada por muitos e constantemente. Mas não sempre a crítica se mostrou pertinente, capaz de identificar o aspecto pernicioso e em boa medida deseducativo.

A insistência no trabalho em momento e lugar inadequado pode traduzir não apenas uma inadvertência, mas a visão positivamente deformada do homem, por limitar o imperativo de auto-desdobramento da vida a um de seus modos, o que vem obscurecer o sentido da educação.

Hoje a nova lei propõe outro objetivo: a “preparação para o trabalho”. Com isso se oferece o ensejo de abordar o tema «educação e trabalho» de um ponto de vista filosófico, tentando localizar com mais precisão o fenômeno «trabalho» dentro da dinâmica da vida humana, cuja promoção é o objetivo maior de todo e qualquer empreendimento educativo.

Distorções históricas

A educação sempre foi e sempre será «preparação para o trabalho». Por que então uma lei para ordenar o que necessariamente já sempre ocorre? Acontece que não é tão fácil constatar onde e quando ocorre educação, quando educamos ou quando deformamos. Não sempre se identificou explicitamente a essencial orientação da educação à preparação para o trabalho. O Conselheiro Paulo Nathanael, em seu estudo sobre a nova lei, historia a dicotomia no ensino

*Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º. e 2º. Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 a 17 de junho de 1983.

** Doutor pela Universidade Gregoriana, Roma, e pela Universidade de Louvain, Bélgica; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

brasileiro entre estudo, educação acadêmica e trabalho. Navega-se em meio a muitos equívocos, separando educação do trabalho, relacionando por outro lado educação com estudo, com erudição histórica ou formação literária, para depois opor formação humanística, ou o Humanismo sem mais, à Técnica para, neste oscilar sem maior determinação ou clareza, chegarmos ao outro extremo, o duma escola que parece sacrificar demais a um muito duvidoso ideal de eficácia, de produtividade e abundância, prescrevendo a profissionalização obrigatória do ensino do 2º. grau (cf. Parecer 108/83 e Parecer 170/83 de 4 de abril de 1983 de Paulo Nathanael P. de Souza, ambos do C.F.E.). Paulo Nathanael com muita pertinência caracteriza o espírito economicista da lei abrogada, aponta sua inspiração na teoria do «capital humano» e a limitadora relação com a empresa, sujeitando ou reduzindo o ideal educativo a duvidosas medidas tecnocráticas em função duma idéia de desenvolvimento perfeitamente contestável. Paulo Nathanael já apresenta em seu estudo um novo enfoque positivo ao lado destas observações críticas.

O novo objetivo

Em consonância com os pareceres e estudos oficiais, fica claro que não mais se exige a vinculação obrigatória da educação do 1º. e 2º. graus com uma qualificação técnica para o trabalho. O que agora se visa é «preparar para o trabalho». Há pois uma nova visão das coisas, um novo objetivo. Segundo Paulo Nathanael, o trabalho para o qual se deve preparar se define como «a capacidade de atuar sobre o meio ambiente, transformando-o em seu proveito, pondo-o a seu serviço e assegurando a possibilidade de uma adequada adaptação da vida às condições do cosmos», e continua precisando que, «antes de educar para um trabalho, é preciso educar para o trabalho concedendo ao aluno uma sólida, lúcida e ampla formação de princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo». Neste sentido a preparação para o trabalho vem a ser parte da formação integral do aluno. É que a Filosofia levanta a questão do lugar e da significação do trabalho no projeto educativo.

trabalho no contexto humano

Que é educação — que é trabalho — que é o homem? São três questões que se entrelaçam numa sintaxe única e essencial. Os três momentos são estritamente contemporâneos. Eles subsistem na unidade do fenômeno. Onde existe um, existem os outros dois.

Importa acrescentar logo que o trabalho não define e não esgota a condição humana. Há outros momentos e sem estes outros também não existe o mundo humano. Existe, por exemplo, a comunicação, a expressão, o conhecimento, não só a fruição do produto do trabalho, mas a fruição da verdade, do outro no convívio. Sem estes momentos também não há mundo humano, não há trabalho

e, na medida em que os momentos essenciais da vida se tornam duvidosos, a própria atividade transformadora do homem, o trabalho, se degrada em outras formas. Em resumo, o trabalho é compreendido a partir da totalidade da estrutura essencial do ser humano, porque este não é uma justaposição de ordens mas a unidade profunda de um vida — no mundo — com os outros, em que tudo está integrado na unidade de um projeto que o define. Foi a percepção deste princípio que tornou insustentável um enfoque educacional que sufocava a vida humana emergente de jovens na estreiteza dum «saber fazer» antecipadamente adquirido e paralisante a longo prazo.

Qual é pois o trabalho que a vida realiza e no qual ela se realiza, o trabalho para o qual certamente toda educação deverá preparar?

A idéia de trabalho não é nada unívoca. Esta não univocidade do termo está a indicar o universo complexo no qual ele está inserido, universo que o condiciona, o torna possível e lhe dá sentido.

As várias significações que passaremos a referir não serão justapostas, mas todas elas irão iluminar o trabalho na acepção mais usual e quotidiana, que ainda será precisada.

I — O «trabalho» originário

Quer-nos parecer que todo trabalho deve ser definido e compreendido como um modo peculiar de a vida humana se desdobrar, se realizar, se afirmar ao objetivar-se em um mundo, inscrevendo em configurações sensíveis sua intencionalidade tanto teórica quanto prática e afetiva. Esta vida assume a dignidade de consciência de subjetividade, ao ser consciente de algo, ao ser sujeito frente a um objeto. Mas o mundo, os objetos desta consciência viva são desde sempre também resultados da ação, do comportamento deste ser corporal e espiritual, que inscreve sua razão nos objetos de sua ativa interpretação da natureza. Qualquer objeto que nos diga algo recebe sua significação, seu sentido, duma informação, duma instauração ativa e transformadora originária. Não foi de outro modo que veio a existir a terra enquanto princípio da fertilidade. Foi a vida que se experimentou e se interpretou como fome, que procurou e descobriu o que seria seu alimento, que captou e ativamente conferiu à terra esta sua virtude de alimentar. Por vezes a água nos aparece como se, independente de qualquer uso humano, ela tivesse a propriedade de limpar. Mas entendemos que nunca ela limparia se não existisse o homem para quem há um problema de limpeza. Do mesmo modo, todo mundo sensível não é apenas o resultado dum abrir os olhos, bastando um passivo contemplar. *Num primeiro momento, pois, defrontamo-nos com uma vida que instaura ativamente todo um mundo de significações que se relacionam na unidade de uma ordem abrangente que chamamos mundo.* Esta instauração é como uma informação inaugural, que lança as estruturas elementares de um mundo que já se pode denominar humano porque mundo, e

mundo porque humano. Aqui aparece, desde o começo, o caráter da vida e do mundo: ambos são metafisicamente inseparáveis, inseparáveis também da ação informadora e ordenadora do sujeito humano.

Estamos caracterizando o *trabalho* originário da vida. Essa é a razão por que não frisamos com igual ênfase o outro momento essencial e constitutivo do mundo e de qualquer objeto, o do encontro. O mundo se apresenta por outro lado, como se fosse revelado, encontrado e, ao mesmo tempo, como se fosse constituído pela razão, pela vida. O universo-mundo, qualquer objeto de consciência, é a concreção destes dois momentos. Sem luz não há objeto nenhum e sem objeto que reflita não há luz. Esta é a situação originária. O Homem, sua vida racional, é a luz participando da claridade e da verdade do Ser, que ilumina e faz existir.

Esta *ação da vida* que informa ativamente o domínio do “real”(1) designando-o e instituindo-o como mundo, como cosmos, como o horizonte de todas as ordens, não se pode chamar propriamente de trabalho, mas com o trabalho ela tem em comum certa transformação que é operada, também pela mediação do corpo, das mãos, dos sentidos todos, porque a inteligência humana conhece a partir dos sentidos; e tudo quanto vem a ser objeto deve ter um aspecto sensível por onde nos aparece sua estrutura inteligível, e sua articulação, ordenação e montagem ainda que meramente conceitual. Assim, toda e qualquer significação, ainda que longinquamente, possui sua referência a um momento operativo, o que os termos de “estrutura”, “articulação”, “ordenação” estão a indicar. Em alemão os termos básicos que definem o conhecimento estão relacionados com a mão: “Begriff, begreifen, Auffassung, bezeichnen, erfassen, beweisen, behalten, dafürhalten”. O mundo humano traz nitidamente impresso em sua racionalidade os vestígios da ação racional dum ser corpóreo — o que não deixa de ser um certo trabalho.

De certa forma ainda não atingimos o que comumente se entende por trabalho, já que esta atividade intencional informadora, estruturante do “dado real”, não é ação intencional deliberada e pessoal que supre necessidades e cujo produto é usufruído. Por outro lado, o que acabamos de caracterizar é relacionado com o trabalho enquanto é ação de uma vida que imprime sua racionalidade no real e nele se exprime.

Os dois fundamentos do trabalho

A cultura que nos acolheu é, por sua vez, o resultado de um trabalho do qual nós também não tivemos a iniciativa, mas que nos estruturou e a partir da qual continuamos, por nosso turno, a trabalhar.

(1) Os termos “real”, “dado real”, são colocados entre aspas para indicar que não designam a realidade objetiva a que via de regra se referem, mas denotam princípios transcendentais ontologicamente anteriores à dimensão objetiva e que, com o princípio subjetivo, vem a constituir a realidade mundana propriamente dita, e significativa para nós.

Resumindo, podemos afirmar que nosso trabalho pessoal se ergue a partir de dois fundamentos para sempre já lançados: o mundo, a natureza e sua ordem, fruto de uma ação “in-formadora” da razão humana, ação que desde sempre já antecedeu e transcendeu nossa iniciativa, e a cultura, também, ela uma ordem que nos acolhe e nos desperta para uma experiência que nela se sedimentou e em cuja herança entramos. Estes dois fundamentos nos recebem e formam frutos um e outro de uma ação humana em larga medida instauradora e criadora, embora uma e outra de caráter diferente.

Tanto a “produção” (pro-dução, pro-ducere) da natureza quanto da cultura se inscrevem na praxis da vida, que no produto de sua ação se objetiva e se exprime. A vida humana e seu mundo não é visão, teoria; também não é uma prática resultante dum determinismo cego, mas na origem o olhar também é desejo e o desejo é olhar iluminador, a necessidade fazendo-se criativa e reveladora dos conteúdos e da riqueza que a pode cumular e satisfazer.

Consequências

1. O trabalho pertence à História

Esta reflexão, como se refere ela ao que nos interessa, a preparação ao trabalho? *É que, a partir destas teses, o trabalho e o homem e a educação recebem um sentido que não mais se pode confundir com nenhum outro.* O homem, como vimos, não é mais parte integrante da natureza mas é seu co-princípio. A natureza não é mais o oposto da vida humana mas igualmente seu co-princípio. O homem não é uma formação híbrida mas a síntese. Com isso a compreensão do trabalho não mais terá por modelo a ação e a expansão da natureza em sua auto-afirmação, que é a tese marxista. Nem buscará seu modelo no trabalho escravo que se define em oposição à produção espiritual. *O trabalho se eleva a um novo conceito a partir da nova ontologia do homem* segundo a qual este imprime à sua ação um caráter, confere-lhe um estilo que só é comparável com seu próprio modo de ser, como o lugar em que o “real” se metamorfoseia numa nova ordem. *Mas o próprio desta nova ordem, a ordem do humano, está em que ela é a que inaugura o horizonte da liberdade,* o domínio do que “pode-vir-a-ser”. Nesta perspectiva se inscreve todo ulterior trabalho como um modo necessário de a liberdade se efetuar.

2. Humanização da natureza pelo trabalho

As teses que avançamos ainda engendram outras consequências. Não existe entre o homem e a natureza aquela homogeneidade que no marxismo se supõe. O homem assinala uma ruptura, uma transcendência que o situa em outro nível ontológico a partir do qual continua mantendo relação essencial e constitutiva com a natureza, mas já não como parte. Com isso o trabalho humano não mais

pode ser pensado apenas como continuação imediata do desdobramento desta natureza. Mas com o reconhecimento do seu estatuto próprio, de sua liberdade e relação sempre ambígua com o mundo e consigo mesmo, o desdobramento dialético de suas possibilidades no trabalho terá a marca de seu modo de ser. O trabalho será sobretudo humano, participando da dignidade e transcendência do homem frente à natureza; será *mais profundamente comprometido* com a natureza e a facticidade por ser não apenas uma parte dela, mas seu co-princípio. Por outro lado, a própria natureza vem a ser co-princípio do próprio homem e por aqui resgatamos uma tese de Santo Tomás (Suma Teológica, I, q. 75 a 4 co) que na Fenomenologia pós-husserliana volta a ser devidamente apreciada. (No marxismo, posta a tese do materialismo dialético, que vem a ser um certo naturalismo que deve conferir ao trabalho humano o caráter de acontecimento também natural, se torna difícil explicar a dialética, isto é, o movimento pela totalidade, não sendo esta da ordem da subjetividade. Com isso se torna difícil reconhecer a eminente dignidade do trabalho, como a instância dialética da liberdade, da pessoa. A divisão entre marxismo humanista e não humanista aponta na direção dos mesmos problemas).

Com isso o trabalho e o mundo do trabalho participam e entram de cheio no próprio destino temporal do homem e participam tanto de sua finitude e inacabamento quanto de sua infinitude e grandeza. Por esta razão o trabalho está de direito subtraído a toda e qualquer instância, administrativa, teórica ou técnica, que não esteja por inteiro submetida à jurisdição do homem enquanto pessoa e liberdade.

Com o fundamento que foi posto, o trabalho e o homem não poderão vir a ser submetidos ou usados para compor programas ou ordens sociais que, em nome da natureza ou da história, submetem o homem a perfeitamente discutíveis verdades e valores. *Não é evidente que a natureza existe como o fundamento que, através da sociedade, engendra o homem que, por esta razão, deverá submeter-se a uma e outra pelo bem da espécie. Quem existe, como vimos, é o homem e o mundo. Esta colocação inicial é decisiva para todas as ulteriores colocações relativas ao trabalho.*

Desta forma a *liberdade que define o homem, não se situa além do trabalho*, no tempo livre, como se liberdade se opusesse ao trabalho (K. Marx Theorien Über den Mehrwert vol. 3, p. 305 apud Kosik, 1976, p. 188). Esta distinção, que opõe trabalho e liberdade, decorre da tese de que o trabalho é marcado e definido pela necessidade do ser natural que esgotaria a problemática do trabalho, ignorando-se nele a presença de um princípio “espiritual” que por ele liberta a própria natureza e se liberta porque já sempre a transcendeu. O tempo livre é um outro modo de existir da própria liberdade.

II- O trabalho no contexto da vida

Tornamos visíveis os caracteres próprios e essenciais que definem o modo de ser do homem e por aí a natureza do trabalho humano como lugar em

que a vida se efetua. É na perspectiva desta totalidade que o trabalho deve ser visto e interpretado. Convém agora passar a descrever as determinações mais específicas desta efetuação da vida, deste processo total que no trabalho tem um de seus momentos necessários.

O trabalho humano se compreende a partir da práxis que a vida inaugura e na qual se desdobra, na qual desencadeia sua dinâmica própria e abrangente, em cujo contexto se situa o trabalho.

A vida histórica se desdobra produzindo objetos, fazendo surgir domínios inteiros (p. ex., a estrutura elementar da matéria), organizações, sociedades, valores, enfim, todo um mundo que é permanentemente formado e transformado.

As possibilidades da vida humana se atestam na própria indeterminação de seu ser biológico; à universalidade de seu espírito corresponde o poder e a forma universal de suas mãos para suprir à indeterminação tanto biológica quanto espiritual.

Trabalho e dialética

Vencer a finitude de sua condição espaço-temporal em direção à infinitude de suas possibilidades é incumbência do trabalho. Não fosse o homem cingido aos limites de seus 5 sentidos, ao tempo da vida, às exigências do seu corpo para substituir, à representação sensível para pensar, à exigência de configurar em forma estável sua razão nas obras, na objetivação de seu espírito, não fosse ele corpo perpassado pelo espírito e espírito enraizado nos mistérios da facticidade mundana, o trabalho não teria sentido nem poderia existir.

O trabalho se apresenta como um dos modos que perfazem o movimento dialético pelo qual a vida se põe e propõe a si mesma por inteiro. Quem fala em dialética fala em totalidade ao interior da qual as negações e afirmações recebem sentido. O trabalho ocorre no interior do projeto da vida e como momento deste projeto. Resulta da indigência e da necessidade frente às possibilidades do real para nos suprir. Ele é a mediação, o momento de passagem que é negação e afirmação. Pelo trabalho se opera a passagem da natureza para a cultura; da facticidade indeterminada e obscura para a ordem do racional, do universal; da teoria para a prática; se opera a passagem de nosso estado de natureza para integrar efetivamente a vida humana. (Kant, 1966, p. 471; Philonenko, 1966, p. 39, 40-42; Kosik, 1976, p. 180 e seguintes).

Estes pares não representam a totalidade das categorias da praxis, mas explicitam apenas aspectos identificáveis na unidade de um processo que é originariamente como perpassado por uma dialeticidade que é sua própria vida. Poderíamos ainda acrescentar a passagem dialética do passado para o futuro efetuada pelo trabalho no presente. Este último par é abrangente, sendo todos os demais um modo desta universal historicidade. O trabalho se apresenta ao longo de todas estas passagens como o instante fecundo em que a vida se prolonga no

corpo do real, plasmando-o de acordo com sua intencionalidade, usando para tanto as mãos ou a tecnologia e o poder das organizações humanas.

Toda nossa exposição se move permanentemente no sentido de caracterizar o trabalho em toda sua especificidade que, por sua vez, não se compreende e não existe a não ser em oposição e em complementação de uma praxis mais fundamental e mais abrangente. O trabalho, nós o vimos, é o prolongamento, em pares dialéticos, duma praxis originária e transcendental que nele se caracteriza e se traduz.

III - As condições de existência do trabalho

Este trabalho, assim particularizado, nós o podemos mais uma vez analisar e explicitar em quatro instâncias das quais uma vem a ser o trabalho em sentido ainda mais restrito.

Os pares dialéticos são a forma na qual o trabalho exerce sua indiscutível ação educativa, pois eles descrevem os modos pelos quais o trabalho forma e molda o disforme e o apenas possível e por onde prefigura e viabiliza o labor educativo que reconcilia necessidade e liberdade, natureza e espírito etc. Este novo espaço, no qual quatro instâncias compõem uma nova ordem da praxis, nos instrui sobre as *condições de existência* do trabalho. Também este aspecto, as condições de existência, é importante lembrar se quisermos preparar para o trabalho humano numa sociedade humana.

Em sua origem a práxis humana é una (Jaspers, 1958, p. 313. 337), mas as condições que definem a vida as introduzem. Os aspectos significativos que nela descobrimos, como outros tantos momentos essenciais, querem descrever a unidade de sentido da própria vida. A praxis transformadora e produtiva se articula dialeticamente em quatro instâncias: 1) O trabalho em sentido restrito. 2) A praxis organizacional. 3) A ciência. 4) A ação avaliativa e decisória (Jaspers, 1958, p. 328-347). Os quatro momentos formam um todo essencial e a tal ponto solidários que o processo global é afetado como um todo a partir de qualquer uma das instâncias. *A totalidade que nelas se exprime é nada menos que a liberdade a caminho de sua efetuação no regime da finitude e do comprometimento com o mundo e com o outro.*

1. O trabalho

Nesta composição o trabalho é tomado em seu sentido mais restrito e mais próximo da significação intuitiva.

Trabalho vem a ser, neste sentido, a ação transformadora intencional e deliberada da realidade para o uso e a satisfação das necessidades humanas de toda ordem. O órgão típico do trabalho modelo, nós o temos na mão humana que manipula, informa, estrutura um dado qualquer. Este momento, como que exemplar, da mão e do trabalho manual, passou, como já vimos, para a

terminologia que exprime o trabalho mental como “com-preender” (Jaspers, 1958, p. 329). Esta mão que molda se prolonga no instrumento e na ordem tecnológica. Desta transformação resultam os bens, as obras que atestam os pensamentos, os valores, os desejos e esperanças de uma vida que através das mãos se inscreve no concreto.

Esta ação laboriosa se estende analogicamente a outros domínios onde existem necessidades de ordem diversa, onde o dado a ser transformado é, por exemplo, todo um saber ou cultura que nos é oferecida. O resultado de um tal trabalho não será, digamos, uma ponte, mas uma nova idéia que será também algo como ponte para satisfazer a necessidade de comunicação e possibilitar a ação.

Para sua execução o trabalho exige atenção, reflexão, previsão pelo menos mínima. Numa palavra, exige pensamento. Não há trabalho sem esforço contra as resistências de toda ordem. Exige regra, precisão, enfim, requer uma presença atenta (Jaspers, 1958, p. 331 e seguintes).

O trabalho implica em limitação e divisão do trabalho. É imposição tanto das muitas e quase infinitas necessidades quanto de nossa limitação espacio-temporal, afora outras ...

Por vezes o trabalho possui caráter marcadamente pessoal, mas ele sempre será possível porque, em maior ou menor escala, toda sociedade criou os pressupostos e dela o trabalhador recebe tanto a habilidade e a habilitação quanto motivos e valores que o mobilizam (Jaspers, 1958, p. 331).

A “preparação para o trabalho” não pode significar apenas a habilitação próxima ou remota para executar tarefas pois isso implicará em entregar o trabalhador à dependência total dos que organizam e administram, dos que possuem ciência e tecnologia, dos que avaliam e determinam os objetivos e fins reduzindo-o a mero executor.

2 - A organização

Se o trabalho ficar abandonado a si, ele não terá as condições de existência. Sem a organização não há trabalho possível. A mão se organiza frente à natureza com o instrumento que se prolonga na tecnologia (e no sonho da total automação). O trabalhador se articula com outros na organização do trabalho, na ordem profissional, no distrito, no Estado. O trabalho pode estar condicionado por uma ordem mínima de planejamento administrativo, burocrático, como pode estar condicionado por imposições mais e mais abrangentes, mais e mais universais e irrecusáveis, não só de caráter técnico mas também administrativo e político (Jaspers, 1958, p. 334).

A organização afeta o trabalho de dois modos: 1) como condição e fator efetivo do próprio trabalho-processo e trabalho-produto e 2) como veículo de valores.

1) A organização modifica por si mesma o trabalho e seu produto. Isso vale tanto da organização técnica, quanto da organização social do trabalho. A técnica por um lado é produto do trabalho, por outro ela pertence ao modo como o trabalho se organiza. Do mesmo modo a organização social é resultado dum trabalho árduo, mas é também instrumento sem o qual o trabalho não se concretiza. A organização fica deste modo incorporada ao trabalho que sem ela não será eficaz. Na dialética do trabalho, que engendra o instrumento, a organização, e da organização, que engendra o trabalho, temos um exemplo concreto do par dialético prática x teoria. A necessidade produz pela prática do trabalho o instrumento, a tecnologia na qual a razão se objetiva e a vida se universaliza. Mas este aspecto teórico-racional resultante da prática e onde a prática se negou no instrumento disponível, por sua vez, volta a causar uma prática, negando seu caráter abstrato enquanto instrumento, para tornar-se ordem concreta que gera novas necessidades. Neste círculo nos prende a ordem moderna do trabalho. A mesma dialética se verifica na organização social do trabalho. O trabalho organizado em associações livres é outro quando realizado num quadro em que a organização é apenas opressiva (apenas para citar dois casos extremos). Não se compara o produto do trabalho livre com o do trabalho escravo.

2) A organização afeta o trabalho fazendo com que sirva certos valores, se enquadre numa concepção de sociedade ou marxista ou tecnicista — funcional, ou cristã. Também a educação para o trabalho, conforme for interpretada, pode trair uma nítida orientação filosófica na instância da organização.

Destas breves análises, que fazem aparecer a imbricação e mútua dependência das duas instâncias, se pode inferir que a “preparação para o trabalho” terá que incluir a educação para a futura habilitação técnica e para o uso e aplicação da tecnologia como espaço no qual o trabalho é hoje viabilizado (ecologia, televisão), para a capacidade de participar com responsabilidade na organização social do trabalho. *Não se pode, portanto, preparar para o trabalho sem preparar para o mundo no qual o trabalho humano seja possível.*

3-A ciência

Há um terceiro momento que afeta consideravelmente tanto o trabalho quanto as organizações: a ciência, enquanto elaboração sistemática e metódica das estruturas da realidade (Jaspers, 1958, p. 343 e seguintes), com a intenção de nos dar o poder de a dominar, surpreendida pelo saber em sua secreta ordenação. É a chave da eficácia e do poder da razão. É neste nível da praxis humana que surge a utopia da total transparência das estruturas de todo e qualquer objeto, de onde resultaria o poder total — mas para promover qual valor, nos conduzir a que fim? A Ciência gera a Tecnologia e esta gera a Ciência. O mundo das necessidades gera a Ciência e a Tecnologia e as organizações, mas estas transformam as necessidades. — As comunicações rápidas modificaram o mundo dos negócios. A

mobilidade e as rápidas transformações exigem reciclagens no mundo do trabalho e conseqüentemente estão a reclamar uma formação mais universal e aprofundada e menos especial no 1º e 2º graus.

Na medida em que o trabalho visa a eficácia e o produto, ele tem na ciência moderna seu prolongamento histórico mais adequado.

Ciências — Trabalho — Organização se articulam e se transformam num circuito não simples, não linear, nem apenas circular, mas numa enorme riqueza de combinações e isso acrescido duma permanente e irreversível historicidade. A *“preparação para o trabalho” não pode a preço nenhum descuidar a boa informação científica, contanto que venha acompanhada da educação que habilite a usar a Ciência para os fins humanos, para o homem.*

4- O momento decisório

Mas o trabalho humano é antes e acima de tudo uma ação humana, e como tal, o lugar em que o homem se afirma (Jaspers, 1958, p. 337). Com isso o trabalho entra na órbita do sentido, do valor e da verdade. O trabalho na sua acepção restritiva, definida nesta primeira instância, é acima de tudo um executar hábil. Mas como tal ele limita a compreensão, impede uma visão mais abrangente do mundo ao qual seu resultado serve.

A organização, tanto técnica quanto social política, torna o trabalho possível e eficiente, mas tende a tornar-se totalitária e auto-suficiente.

A ciência prolonga e radicaliza o poder transformador do trabalho e a eficácia da organização, mas como tal é vazia de sentido e pode servir a todos os fins.

Para que a ação transformadora eficaz do homem possa vir a existir e possa vir a existir como humana, ela terá que articular-se com o princípio dinâmico da vida, da vontade, do projeto, e com isso ela está na esfera dos valores, do bem; com isso a ação humana, e conseqüentemente o trabalho, será resultado duma avaliação, terá um caráter judicativo pelo menos implícito e terá maior ou menor índice de verdade.

Esta instância poderíamos elucidar aproximando-a do que ocorre na linguagem. O trabalho é um modo da expressividade e da comunicação humana, como uma linguagem. Toda língua tem um aspecto semântico, pois ela denota e conota algo. Possui ademais uma sintaxe, e uma pragmática. “A language is an intersubjective set of signs vehicles whose usage is determined by semantical, syntactical and pragmatic rules” (Morris, Foundations of the Theory of Signs — International Encyclopedia of Unified Sciences, 1938).

O trabalho elabora o objeto, as unidades significativas, a organização ordena tanto a produção quanto a distribuição do produto, como uma sintaxe. A ciência é tanto um prolongamento semântico quanto uma complexificação sintática. E, como a linguagem, assim o trabalho possui seu momento programático, é habitado por uma vida que é vontade, que se exprime e procura a comunicação,

uma vontade que se afirma, se escolhe, e se define ao criar seu mundo por seu trabalho por uma série ininterrupta de avaliações, de opções.

Também aqui temos momentos afirmativos, dubitativos, condicionais, disjuntivos, etc. Temos os tempos, tempos as regências, as concordâncias. É preciso saber usar, pôr em prática, de modo adequado para o fim visado, a linguagem do trabalho para que seja humano e não um produzir autômato contra o qual o homem cedo ou tarde se irá rebelar gerando a violência.

Como não há semântica separada da sintaxe, nem sintaxe que não se refira a uma possível semântica, assim nem uma nem outra possui um sentido senão forem referidas a ação da vida que por esta ordem se exprime e se comunica. (Granger, 1976, p. 408). Esta práxis é a alma tanto do discurso, quanto do trabalho.

A pragmática, a ação-decisão que atravessa todo universo do trabalho e o anima em última análise, não pode ser reduzida a nenhuma das instâncias anteriores que são, sem dúvida, as condições transcendentais de qualquer trabalho. O que aqui comanda são os objetivos, próximos, mais ou menos remotos, mais ou menos claros, ou ambíguos, mais ou menos universais ou egoístas, mais ou menos a serviço da liberdade e da verdade.

Esta quarta instância ainda abrange tanto os momentos em que o trabalho, a organização e a ciência são submetidos a uma apreciação estratégica e avaliados segundo seu valor mais imediato, quando, por exemplo, aqui e agora, se deve decidir sobre a conveniência de tal ação, para tal objetivo, em tal contexto, quanto os momentos em que todas as metas, todas as avaliações esparsas devem ser colocadas no horizonte do humano, da eticidade, e questionadas em função da vida que todo trabalho deve promover. A quarta instância é a que vê o trabalho como um acontecer da liberdade, que recolhe e supera os momentos dispersos na unidade de uma identidade, que pode ser um grupo, uma classe, um Estado ou uma pessoa.

Daqui, deste momento voluntário, saíram as articulações da praxis, que se desdobrou em trabalho, em organização, em pesquisa teórica. Daqui se originaram todos os impulsos particulares e o impulso de os manter numa ordem convergente e integrada de elaboração e transformação do mundo da vida. Notamos que todo este complexo processo da vida, que se inscreve e se traduz no mundo das obras e do trabalho, existe e vive tanto da certeza e da verdade de suas obras, nas quais se reconhece, quanto da intranquilidade e do descontentamento com suas obras nas quais não mais se reconhece.

Resumindo

Com o que precede localizamos o trabalho no contexto que o define como humano e o torna possível. Como vimos: a) há como que uma praxis inaugural e originária que instaura o cenário mundano como espaço da possibilidade “trans-

formadora” e informadora ulterior no qual a vida se poderá inscrever; b) há um segundo desdobramento da praxis-processo que, em pares dialéticos, descreve um espaço categorial dinâmico. Chamamos este espaço “categorial” porque a natureza se transforma em cultura, o singular concreto se torna universal no objeto significativo e por todos reconhecidos, etc. O trabalho aqui é visto como momento de objetivação e conscientização da vida, como “in-formação” racional.

c) No entanto, tanto a praxis originária. (a) quanto a dialética categorial, (b) vivem das condições reais de existência que são as quatro instâncias (c). Mas esta ordem abrangente que descrevemos ainda é parcial porque enfocamos apenas a praxis da vida enquanto se objetiva na ação “*in-formadora*” e “*trans-formadora*” do mundo, visando satisfazer certas necessidades de uso e domínio.

IV - A outra práxis

A vida humana, à qual tudo estamos referindo como a seu centro propulsor, se desdobra ainda numa práxis que não é mais da ordem da transformação manipuladora do trabalho mas da criatividade expressiva.

Na arte há a transformação de elementos materiais e nisso ela é trabalho, mas a um dado momento estes elementos fogem do controle exato para se tornarem apenas um suporte para configurações inéditas nas quais uma harmonia e brilho não mais mensurável se expõe à contemplação: O homem também se define em termos de necessidade da ordem e beleza.

Estamos também no universo do discurso da palavra, do símbolo, do gesto, da expressão, da comunicação. A linguagem nasce com o homem. Ele precisa cantar e proclamar sua vida, num universo que também não é mais trabalho e sim manifestação. O homem é vida que se liberta libertando permanentemente o mundo com a força iluminadora de sua ação. E nada é tanto satisfaz nesta vida quanto a verdade, procurada com pertinácia. Tudo se faz e se pratica, mas ninguém deixa de se proteger com pelo menos a aparência de verdade. A verdade, ao termo de tudo, é o grande bem sob cuja égide todo trabalho, todo esforço humano ainda se quer colocar: *O homem também se define em termos de necessidade da verdade.*

O homem, no prolongamento deste amor à verdade, sabe que tudo está compreendido numa “ordem” sem falha e que ele deve querer conformar seu comportamento, mesmo o mais particular, com o sentido desta “ordem”, e por aí ele é ser ético porque livre. Aqui a práxis não é mais domínio, mas respeito e consentimento para que a “ordem” se mostre, na beleza da obra de arte, na verdade da vida, na força da palavra; para que a verdade aconteça por força do recolhimento e da comunicação; e para que o outro ser humano se encontre na sua identidade encontrando aquele que o afirma e revela a si mesmo.

CONCLUSÃO

Na totalidade abrangente da práxis humana se define o sentido da vida e é neste contexto que o trabalho possui um sentido e sua verdade.

A intenção de tudo quanto expusemos foi a de mostrar a natureza do trabalho, não só em sua estrutura artificialmente separada, mas no conjunto do projeto da vida.

A partir daqui pode tornar-se mais compreensível a inadequação da lei que vem sendo substituída e os progressos constatáveis na nova lei. As leis não podem prescrever o ideal, mas devem ater-se ao possível e não podem impor o ideal ainda inviável. A questão está em definir e fazer o possível.

Para a análise do trabalho também se tornou necessário a sumária indicação das teses antropológicas que lhe conferem sua significação. Estas teses dão a medida da tarefa educativa essencial, pois educação é o modo peculiar segundo o qual a espécie humana assegura a continuidade de sua vida própria.

Este sentido de educação, promover a vida e a sociedade humana sem reducionismos alienantes, não pode em momento nenhum e sob pretexto nenhum ser colocado entre parêntesis. A Educação é fim em si. Por outro lado, não há educação que não seja educação para o trabalho, porque a vida humana não se concretiza sem ele.

Importa não asfixiar o homem, atrelando-o a uma ordem de coisas notoriamente desumanas que ditam as regras de sua auto-afirmação, sugerindo uma idéia de vida que lhe corresponde: produzir e consumir.

Também a ciência e a técnica não possuem em si e separadamente consideradas outro sentido além da eficácia e do domínio sempre mais total, mas não sabem definir para que valor, para que fim. É a utopia da racionalidade.

Contra ela se afirma com igual irrealismo a utopia poética (Ladrière, 1973, p. 212 e seguintes). Esta afirma a vida e suas exigências de felicidade e plenitude, sem disciplina nem inediação.

Entre a afirmação desconsiderada da vida e entre o ideal da racionalização estéril, o trabalho desempenha uma importante função pedagógica. Ele sintetiza os valores da racionalidade na qual se constitui e os valores da vontade afirmativa que quer e necessita consumir seu produto, usufruir o objeto no qual se contempla e se possui de certa forma. No trabalho se supera o fácil desejo niilista de tomar e consumir e se superam as veleidades da fantasia que se frustra no irreal.

Mas como já foi analisado, a verdade do trabalho não se mantém por si só. Ele está exposto a várias distorções e desordens, para não mais educar, para não mais promover a vida humana da sociedade, para se perder na desordem de uma atividade alienada e alienante. O trabalho é um caminho obrigatório e necessário para quantos quiserem concretizar o que lhes é dado ser. Aqui se justifica sua eminente e insubstituível dignidade. Mas ele, como *toda praxis humana, recebe sua verdade e justificação da totalidade da vida à qual se integra para a promover.*

Este princípio deverá comandar toda «preparação para o trabalho» que ao mesmo tempo quiser ser educadora.

B. «PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO» — REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA FILOSÓFICA

Como se operacionaliza a intenção filosófica que atravessa qualquer projeto educativo? Esta preocupação recebe agora uma formulação bem concreta: como nos pode ajudar a filosofia a preparar para o trabalho? Convém aqui lembrar: o filosófico não é um domínio objetivo como o são o psicológico, o sociológico, o intelectual etc. O filosófico, de todos estes domínios que integram a ordem educacional, é a unidade que os integra (através de currículos, conteúdos, programas, ordenações de toda ordem etc.) num universo dinâmico de *sentido*. A filosofia vem ao encontro desta dimensão, vigiando para que um sentido seja preservado e vingue, para que a contradição seja apenas um momento dialético de passagem para a síntese do que se julga o melhor. O sentido a ser preservado é o da *educação, do humano, do trabalho*.

1. «Preparação para o trabalho» não se pode fazer em detrimento de um mínimo de autonomia

O trabalho (e a preparação para o trabalho) é privado de sentido quando for executado separadamente do projeto abrangente da vida. A educação do primeiro e segundo graus deve introduzir num universo cultural no qual se depositou a experiência humana. Ela introduz na prática da vida, tanto em sua abrangência quanto em seus aspectos particulares essenciais: costumes aprovados, língua, saber, habilidades, para que a vida seja capaz de se concretizar no trabalho e no convívio.

A educação do primeiro e segundo graus será deformante se inadequadamente se voltar à preparação do trabalho. Sem os subsídios advindos duma formação geral razoável, o indivíduo não terá um mínimo de liberdade para assumir na sociedade esta ou aquela tarefa, porque foi determinado desde o início a executar tarefas limitadas. Com isso o trabalho deixará de ser o lugar e o modo como a vida se quer interpretar. A nova lei corrige as distorções anteriores mas, *nem por isso, será o trabalho o centro das preocupações educativas*, uma vez que o homem não existe para o trabalho e sim o trabalho para o homem que é seu fim e não seu meio. Até para Marx o trabalho visava a liberdade, o poder de dispor de seu tempo (Kosik, 1976, p. 188 e seguintes).

2. A «Preparação para o trabalho» importa numa tomada de posição filosófica

Quando a preocupação educativa se volta ao trabalho e reconhece sua importância educativa, fá-lo-á sempre a partir de um posicionamento filosófico,

interpretando a significação do trabalho numa perspectiva antropológica já sempre assumida e atuante. Educar é promover um certo homem no qual acreditamos, um certo tipo de sociedade, um certo estilo de convívio. A preparação para o trabalho será função desta antropologia já sempre posta em prática. Desta forma pode ocorrer que introduzimos no projeto educativo certos objetivos explícitos sem advertir que os introduzimos de tal forma a se mostrarem, num segundo momento, incompatíveis com o que até então estávamos procurando. Este é o momento preciso em que uma volta aos fundamentos se faz mister.

Convém clarificar a idéia de educação. É o conceito chave para compreendermos a missão da escola. Educar é essencialmente, e por isso sempre, a promoção de uma totalidade. Em primeiro lugar e em sentido próprio se educa o homem, i. é, se tenta promover o homem «essencial», como totalidade. Chamamos também educação toda ação que visa objetivos mais particulares sempre ordenados ao fim próprio e essencial. Assim, educa-se a inteligência promovendo-a como tal e por inteiro. Mas não há inteligência sem memória e nem por isso já se educa a inteligência treinando apenas um aspecto seu, a memória. Educa-se a vontade levando-a querer o bem de toda e qualquer ordem segundo a hierarquia dos fins. Mas não há vontade sem o suporte do impulso vital biológico e nem por isto basta formar este para já educar aquela. Como não há inteligência sem a memória, assim não há como educar o homem não formando a sua inteligência e vontade. Mas a educação para o trabalho é tão necessário quanto o da inteligência e da vontade porque sem o trabalho não há ser humano, nem por isto já se educa o homem quando o preparamos para o trabalho. O homem é a unidade dialética de uma vida inteligente, volitiva e operante. Como-se compõem o universo humano com o trabalho?

Voltemos ao nosso exemplo. Que é a inteligência que queremos educar? Não é ela apenas uma memória para Platão?... Que é a vontade além do impulso biológico vital? Que é o homem além de seu trabalho? Se a memória define a inteligência por que então não educar a memória, através da inteligência? Ou por que não educar o impulso vital através dos valores da vontade? O que vem a ser o primeiro, o essencial na intenção? O que será o último na ordem da consecução? A memória ou a inteligência? O impulso vital ou a vontade? O trabalho ou o homem? O homem determina o trabalho ou o trabalho determina o homem? Já que o objeto próprio de toda e qualquer educação é uma totalidade, que em última análise sempre deve ser a totalidade de ser humano, pergunta-se então como o trabalho pode ser visado para integrar o universo humano em vez de desintegrá-lo? Importa pois situar o trabalho no contexto do humano enquanto tal. Foi o que tentamos fazer dentro duma perspectiva filosófica. O que aqui precede apenas clarifica mais uma vez a prática filosófica.

3. Preparar para um trabalho humano, não desintegrador

Quando então a “preparação para o trabalho” pode vir a ser deseducadora, no sentido em que definimos educação? Quando esta “preparação” desintegra o ser humano e o mundo humano. Pergunta-se então: quando desintegra? Quando, com tal preparação, os jovens forem convocados a continuarem a edificação, por seu trabalho, de um mundo que não é mais humano, porque o trabalho que o edificou já não fora humano.

Hoje identificamos facilmente duas utopias, que são ao mesmo tempo duas ideologias que se disputam a posição hegemônica que garanta o domínio. Ambas interpretam e usam a seu modo o trabalho. Deixarei de lado a utopia marxista para brevemente lembrar a utopia da racionalidade liberal em cujo campo de influência se encontra mais diretamente nosso sistema educacional.

A razão que aqui tem voz e vez é a que serve à intenção e ao desejo da eficácia, do poder, da dominação das coisas (e das pessoas), das instituições, tendo por base o saber teórico que foi buscado com estas intenções e que *traz a marca das intenções* que o foi buscar e tem por alavanca a tecnologia que não é apenas um resultado da ciência mas um fator que a engenha tanto quanto é engendrado por ela. O utópico desta racionalidade está em que ela busca o poder total mas ignora e não sabe justificar a ordem dos fins que deve presidir seu possível uso, ignora a unidade de sentido da qual deveria fazer parte. Abandonado a si, este poder tende a ser cínico, sem outro compromisso além de sua própria afirmação.

“Preparar para o trabalho” pode hoje *muito facilmente* significar continuar sem questionamento esta utopia: o de uma sociedade perfeitamente racionalizada, que vive na abundância, onde o tempo livre aumenta mas onde o sentido (de viver) se torna escasso, onde o encontro é mais raro e a comunicação mais difícil e a verdade se tornou uma fábula.

Esta utopia se transforma em ideologia quando, em seu nome, se define o que no presente e no futuro tem valor, quando se torna norma e critério da legitimidade. *Legítima é a educação pela qual resulta um retorno do capital investido.* O que importa é o acúmulo de bens produzidos, como resposta e única legitimação do investimento. Este deve ser racional e fazer crescer. *Impõe-se uma vigilância* para que a letra da nova lei não desarme os ânimos e para que o espírito que formulou o dispositivo anterior agora abrogado, não continue a avançar disfarçado (“larvatus prodeo”).

Não basta denunciar na lei anterior o *vício de um operacionalismo* inadequado e demais imediatista e sugerir sua substituição por outro de longo prazo que veicula a mesma preocupação e filosofia, *que faz da produção de riquezas e do poder o valor em função do qual o trabalho merece atenção no sistema educacional.* Estudos e pareceres oficiais não parecem superar muito esta filosofia e não parecem evitar os escolhos de um pragmatismo alimentado pela utopia da racionalidade tecnicista com a qual o homem não pode verdadeiramente co-existir.

Este avançar disfarçado não é um fenômeno psicológico, muito menos um comportamento individual de alguém, mas é de certa forma parte do próprio destino da razão moderna. Neste destino o trabalho não só se tornou uma necessidade evidente e natural pela qual a vida se afirma e suprê suas necessidades. Isso ele foi sempre. O trabalho, *como hoje se configura* e o conhecemos (organizado, técnico, mais e mais automatizado), *é resultado de um fenômeno histórico que necessita ser compreendido e interpretado e interpelado.*

O trabalho teve que assumir a função de devolver ao homem ocidental as certezas essenciais das quais, ao nível da experiência mundana e cultural, necessitava para certificar-se de sua própria viabilidade e sentido. Foi sobretudo no trabalho de toda ordem que ele se quis certificar de suas certezas e verdades essenciais e de sua identidade. Foi uma profunda crise histórica que gerou nossa modernidade e transformou, muito além das intenções, o mundo do trabalho (a crise da cultura medieval, Humanismo, Renascença, Reforma, Galileo). O poder que exercia no trabalho eficaz lhe devolve a confiança em si mesmo e se tornou o critério da verdade e a verdade científica, o propótipo da verdade.

A vida tende a buscar no trabalho eficaz algo como seu fundamento. A ele incumbe garantir subsistência corporal e a auto-consciência, assegurando a verdade e justificando a certeza do sentido da vida. O trabalho incorporou esta dupla função. Uma se prolongou na tecnologia e a outra se prolongou numa espécie de credo, de fé na verdade suficiente e única do mundo fenomênico. O trabalho resolverá todos os problemas que neste mundo são admitidos como reais, não imaginários e desprezíveis. É o desafio de Prometeu.

Hoje este “etos”, o da produção, do poder, do confronto com o mundo da natureza a ser dominado, mostra sua ambigüidade e seu limite. *Se o homem não souber distribuir, não souber conviver, ele terá justos motivos de duvidar de si mesmo, de seu mundo, da verdade, do sentimento. Este é o novo desafio.*

Compete, pois, ao tempo presente continuar o processo dialético como negação e superação de um estilo de trabalho mais e mais desumanizador nos mais diversos níveis (no indivíduo, na família, no Estado). Por tudo a ordem de produção e de consumo está a gerar uma sensação de impotência e de descontentamento com a ordem que resultou de seu trabalho e que, paradoxalmente, se lhe tornou mais estranha que a própria natureza que ele não criou.

Às autoridades educacionais compete identificar os rumos pouco aparentes mas reais e subterrâneos do mundo do «Espírito» que, se bem o advertimos, nos possui e retém em suas malhas e nos põe a seu serviço. A ordem da modernidade, que não foi por ninguém planejada e não obstante resultou de uma intenção precisa mas latente, é hoje identificável.

A retificação desta ordem não será para amanhã. Na base de sua construção estava uma negação, um descontentamento, uma certeza, uma fé. Pois ela será desconstruída, se o for, por um posicionamento crítico, que é o momento

negativo, produto de uma nova certeza, de uma nova fé. Será que somos homens, assim como nos foi ensinado? Seremos mesmo capazes de distribuir, de conviver como irmãos da família humana? Ou todos pereceremos à míngua de sentido, asfixiados no vácuo? Muito mais necessitamos do outro e do convívio do que de pão. Se isto não for reconhecido e praticado, seremos inviáveis como humanidade.

Sendo a educação o modo peculiar segundo o qual a espécie humana garante a continuidade da vida que lhe é própria, e sendo o trabalho aquilo que vimos, então certamente muito importará aos que estão empenhados nesta tarefa, de todas a mais árdua e difícil, *preparar para o trabalho humano*.

4. “Preparar para o trabalho” no contexto dos valores

Que visa exatamente a “preparação para o trabalho”? Com tal preparação certamente se pretende: 1) Garantir o suprimento das necessidades vitais do povo. As necessidades são em número praticamente infinito e mudam com o tempo. São históricas. 2) Se visa assegurar a continuidade das organizações, do domínio dos meios e da tecnologia, do saber, enfim, todos os recursos necessários para produzir os bens que nos satisfazem. 3) Com isso se julga assegurar a prosperidade e a segurança.

Será preciso *ensinar e inculcar* que a continuação da criação do mundo e da cultura, pelo trabalho é o destino do homem e a passagem obrigatória de acesso *para a honra e dignidade* de que é capaz na qualidade de ser livre.

Mas o trabalho é parte de um todo maior. É um momento da vida. Em vão preparar-se-á para o trabalho se concomitantemente não se ensinar a justiça que é a virtude de conviver, segundo a ordem de nossa essencial interdependência. Sem ela nenhuma abundância será bastante para extinguir a fome no mundo. De um lado crescerá a produção, de outro as necessidades e a miséria. Parece contraditório, mas é a realidade facilmente contestável. “Preparação para o trabalho” *inclui ensinar a ordem imanente* que preside a ação produtiva humana. As necessidades infinitas, comparadas à finitude da própria vida produzem a divisão do trabalho e a necessidade de troca. A lei da troca se chama justiça quando comandada pelo princípio da igualdade, da sociabilidade e da individualidade. Todos participamos do trabalho dos outros. É preciso colaborar na edificação de um mundo para todos, como o *mundo de todos nos engendrou para a vida e para a consciência*. O fruto de nosso trabalho não nos pertence sem mais já que ele é fruto do trabalho de quantos nos precederam. *Este é o novo desafio: o problema da distribuição e do convívio*.

A eminente dignidade do trabalho e a dependência “ontológica” de nosso trabalho, do trabalho dos outros, portanto, a solidariedade no trabalho e pelo trabalho são os dois valores a nortear toda “preparação para o trabalho”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GRANGER, G.G. Syntaxe, Sémantique, Pragmatique. *Revue Internationale de Philosophie*, 30 (117/118) 1976.
2. JASPERS, K. *Von der Wahrheit*. München, Piper Vlg., 1958.
3. KANT, E. *Réflexions sur l'Education*. Trad. et introd. par A. Philonenko. Paris, J.Vrin, 1966.
4. KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976
5. LADRIERE, J. *Vie sociale et destinée*. Gembloux, Ed. J. Duculot, 1973.
6. MARX, K. *Economia Política e Filosofia*. Rio de Janeiro, Ed. Melso, 1963.
7. PHILONENKO, A. Introduction. In: KANT, E. *Réflexions sur l'Éducation*. Paris, J. Vrin, 1966.

(Recebido para publicação em 24.11.83)

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES DE UM SOCIÓLOGO*

Alceu Ravanello Ferrari**

1

Acho que já dei uma primeira contribuição para o aprofundamento do tema desta Jornada de Estudos ao colocar este Conselho, através de sua Assistente Especial Maria Helena Menna Barreto Abrahão, em contato com uma literatura que circula muito pouco nos meios educacionais oficiais. Trata-se da literatura ligada ao pensamento marxista sobre educação e trabalho, literatura esta, que, para surpresa minha, o Conselheiro Paulo Nathanael, do Conselho Federal de Educação, descarta sumariamente como inaproveitável. Vejamos como o autor aborda a questão em seu Parecer sobre “Preparação para o trabalho: teoria e prática”, de 04 de abril do corrente ano. Fazendo ele mesmo uma severa crítica à Teoria do Capital Humano em que se embasou a proposta de profissionalização da Lei nº. 5.692/71, diz textualmente o autor:

“...Ao longo dos últimos anos, todas essas colocações foram alvo de cerradas críticas da parte de educadores, sociólogos, antropólogos, filósofos e, até mesmo, economistas, que demonstraram numerosos equívocos em seu contexto, razão pela qual vem sendo paulatinamente abandonada e substituída por interpretações mais consentâneas com a realidade sócio-econômica contemporânea” (CFE, Parecer nº. 170/83, p. 8).

Mas o que surpreende são os dois parágrafos seguintes do referido Parecer:

“Parte dessas críticas se apoiam no discurso ideológico do marxismo e tem ganho espaços consideráveis na universidade brasileira. Buscando munição em textos de Althusser, de Passeron e outros menos votados, desenvolvem

* Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º e 2º Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 a 17 de junho de 1983. Texto transcrito de fita gravada e revisto pelo autor.

**Doutor em Ciências Sociais, Universidade Gregoriana, Roma; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

alguns especialistas suas condenações à educação brasileira, por considerá-la reprodutiva do sistema capitalista (a escola perpetua o sistema econômico-social vigente) e comprometida com “a *visão conspiratória da desqualificação*” (a escola serve os capitalistas ao formar exércitos mal pagos de mão-de-obra adequada a uma extrema subdivisão do trabalho).

“Ideologia à parte, visto não ser esta a melhor oportunidade para discutir se idéias de pensadores assentadas em outras realidades servem para a crítica da educação e da sociedade destes trópicos, o certo é que a profissionalização obrigatória prevista na Lei nº. 5.692, como resposta a supostas exigências do mercado de trabalho, teria fatalmente que criar impasses” (p.8).

Em resumo, o Conselheiro Paulo Nathanael reconhece que parte da crítica à Teoria do Capital Humano e à Lei nº. 5.692 é de inspiração marxista e que precisamente esta parte ganhou espaços consideráveis na universidade brasileira. Mesmo assim, sumariamente, sem qualquer discussão, reduz toda a contribuição da corrente marxista a pura ideologia (“discurso ideológico”), descartando-a por isso mesmo (“ideologia à parte”), juntamente com aquela parte da universidade brasileira que deu espaço à crítica marxista.

Exclui-se dessa forma toda uma vertente de pensamento que estaria do outro lado da cordilheira e que, portanto, não poderia somar água para mover o nosso moinho. Não me parece acertada a decisão de excluir «a priori» a contribuição da vertente marxista, porque é exatamente nela, mais do que em qualquer outra, que a noção de trabalho e o problema da relação entre educação e trabalho ganham destaque especial. Tal exclusão faz com que se fique conversando consigo mesmo, com quem pensa da mesma forma, com teorias surgidas dentro de um mesmo contexto e que, por isso mesmo, têm menos chance de oferecer grandes contribuições. Não se trata de abandonar o que temos aqui e de transplantar para cá o que supostamente estaria do outro lado da cordilheira. A história continua. É necessário buscar novos avanços. Mas, para se avançar na questão proposta, o pior caminho é o de se desprezar uma contribuição importante no campo da relação entre educação e trabalho, talvez a contribuição mais relevante nessa área.

É óbvio que há um grande risco em se transplantar “idéias de pensadores (marxistas assentadas em outras realidades”. Mas, vamos ter o mesmo cuidado também com conceitos, teorias e propostas educacionais de autores estrangeiros não marxistas, transplantados à profusão e com a maior sem-cerimônia. Refiro-me, a título de exemplo, à proposta de profissionalização da Lei nº. 5.692 e aos conceitos de privação cultural, carência cultural e educação compensatória, presentes nos pareceres do CFE sobre educação pré-escolar. O transplante cultural apresenta inconvenientes em qualquer das duas situações.

Acho que a literatura da corrente marxista de pensamento deve ser analisada. Não tenho ilusões: dentro do sistema a gente pode realizar certas coisas; outras, só mudando o sistema. Mesmo assim, penso que o confronto de posições

permitirá clarear melhor alguns aspectos da questão da preparação para o trabalho. Afinal, o processo de comparação ainda continua sendo um método de se avançar o conhecimento.

2

A segunda contribuição que me propus trazer, se é que posso chamá-la assim, é uma sugestão no sentido de que este Conselho alargue o mais possível o debate. A leitura da nova Lei nº. 7.044/82 deixou-me a impressão de que, com ela, o Governo federal lavou as mãos. A Lei nº. 5.692/71 acabara virando uma “batalha quente”, jogada agora para os Conselhos Estaduais e para as Secretarias de Educação, que terão que pensar, decidir e fazer. Na minha interpretação, surgiu assim um espaço, uma boa margem de autonomia para se produzir alguma coisa nova, sem que se tenha que ter presente toda uma montanha de Pareceres anteriores. Há condições até de se abstrair em grande parte da legislação existente. Mais do que definir, a nova Lei elimina o conceito contido na Lei anterior ou pelo menos na interpretação que se lhe dava. Abriu-se, assim, uma porta, criou-se um espaço para a criatividade, que se deveria aproveitar.

A sugestão que trago não é nova. Ela já foi dada, por exemplo, no Seminário Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, realizado em Blumenau, em abril de 1981. No painel sobre profissionalização foram levantados alguns pontos em torno dos quais houve consenso. Por um lado, ninguém defendeu a manutenção da Lei nº 5.692 na parte referente à profissionalização. Por outro, ninguém tomou a palavra para propor a imediata mudança da Lei: de nada adiantaria outra lei vinda de cima. O que se propôs foi que se promovesse um amplo debate nacional sobre o assunto. Em certa medida, a “reforma da reforma” foi precedida pelo debate. Mas acho que o debate ainda não envolveu todos os setores interessados, especialmente os principais interessados que, na minha opinião, são os membros da classe trabalhadora. Com efeito, embora não concorde com essa visão, quando se fala em preparação para o trabalho pensa-se geralmente na classe trabalhadora, naqueles que cedo têm que deixar a escola, e não naqueles que continuam os estudos. Voltarei a esta questão. Limito-me, aqui, a ler dois pontos levantados em Blumenau e que talvez possam trazer alguma luz:

“4. fim da pretensão de ministrar ensino profissionalizante a todos no 2º grau, mesmo na forma aguada de habilitações básicas; reforço das disciplinas básicas do currículo, como Língua Brasileira, Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia;

5. recuperação atualizada das escolas de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau e das escolas técnico-profissionais, com alunos bolsistas em regime de tempo integral, buscando melhorar a qualidade do ensino” (Jornal do Brasil, 26/4/81).

Houve bastante consenso nos pontos que acabo de ler. Mas isto foi há dois anos, de sorte que eles devem ser vistos como questões para debate e não como formulações definitivas. O aspecto mais importante nesse Seminário, no que concerne a questões da profissionalização, foi o consenso em torno da proposta de um amplo debate nacional. No contexto da nova Lei, diria que este debate deve se dar principalmente a nível de Estado. É a nível de cada estado — no máximo, de cada região — que se terá que dar uma definição. Por mais imprescindível que seja, não basta a participação dos conselhos e secretarias de educação, das escolas, das universidades, dos professores e administradores, dos pais e dos alunos. É necessário envolver no debate também os partidos políticos, os sindicatos e demais associações profissionais, bem como outras formas associativas.

Contra o argumento da urgência, eu diria que talvez esta seja a hora de “correr devagar”. Se não se salvou o ensino de 1º e 2º graus em onze anos de vigência da Lei nº 5.692/71, por que é que vamos querer salvá-lo em alguns meses?

3

Passarei agora a tecer algumas considerações mais diretamente relacionadas com o tema proposto, no intuito de provocar o debate. Iniciarei com uma breve reflexão partindo de uma afirmação feita por Marx na sessão de 10 de agosto de 1869, no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores:

“Por um lado é preciso uma mudança nas condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual” (Marx & Engels, 1978, p. 224).

O que quer dizer o texto citado? Que o primeiro passo é a compreensão da situação presente. Não no sentido de se obter um “flash” atualizado e preciso da situação. Na perspectiva dialética de Marx, trata-se de dar conta da gênese da situação, dos fatores que a geraram, e de identificar a tendência para o futuro. Eu avançaria um pouco a reflexão para mostrar o quanto é importante entender o momento atual (a situação atual). Começarei fazendo uma breve comparação entre os contextos em que surgiram as leis nº 5.692/71 e nº 7.044/82, que chamarei de antiga e nova Lei, embora a primeira permaneça em vigor em sua quase totalidade. Antiga e nova relativamente ao tema em foco.

A antiga Lei surgiu num contexto triunfalisticamente denominado de milagre econômico; a nova Lei, num contexto de malogro econômico. A primeira, numa situação de crescimento econômico, em que um governo com pouca legitimidade nas urnas buscava legitimar-se através do sucesso econômico. Agora estamos num momento de recessão econômica. Tínhamos no início dos anos 70 uma conjuntura de expansão e de diversificação do mercado de trabalho. Hoje temos

contração do mercado de trabalho e desemprego em massa. Antes, mesmo com cinto apertado, restava a ilusão de dias melhores. Hoje, desfez-se até a ilusão. À época da antiga Lei, a idéia da profissionalização para melhorar as condições de vida entusiasmou a muitos: “Estuda, prepara-te, qualifica-te, e terás condições de melhorar a tua situação!” Evidentemente, hoje essa pregação não vai colar. Há muita gente com qualificação a nível de 2º grau e até com diploma universitário na rua da amargura. O contexto econômico, político e social é bem distinto. E é por isso que eu digo que é o caso de “correr devagar”, de tomar o tempo necessário para entender bem a situação atual, envolvendo no debate todos os interessados. A solução que venha a surgir neste momento talvez não seja uma resposta definitiva. É necessário ter abertura para revisar a resposta, à medida que o contexto venha a mudar. E quem não deseja uma reversão de tendência?

Dei apenas alguns pontos de referência relativamente à diferença entre as duas situações. É uma simplificação, um esquema que pode ser aprofundado.

4

Outro comentário que eu gostaria de fazer relaciona-se com a expressão “preparação para o trabalho”. De um lado, temos aí um conceito mais abrangente do que nas expressões “qualificação profissional”, “habilitação profissional”, “profissionalização”; mais abrangente e, por isso, menos definido e menos rígido.

Por outro lado, a expressão “preparação para o trabalho” contida na nova Lei não chega a esgotar o complexo das relações implicadas na expressão “educação e trabalho”. Ora, para o grupo constituído em 1982 por professores da Universidade Federal de Minas Gerais e por uma técnica no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais para estudar a questão da profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71, “O tratamento adequado da interação educação/trabalho constitui o ponto nodal de uma política de ensino, em qualquer nível ...” (Cury et alii, 1982, p. 53). Assim, mesmo reconhecendo a legitimidade do tema específico “Educação: preparação para o trabalho”, acho que, para pensá-lo com mais propriedade, seria importante alargá-lo um pouco na direção da questão mais geral da relação entre educação e trabalho. E é exatamente aqui que a literatura do “outro lado” pode oferecer contribuições valiosas.

Por um lado, todo trabalho, qualquer que ele seja, deveria educar, deveria desempenhar uma função educativa.

Em contrapartida, o processo de educação é trabalho. O professor, o educador trabalha. E o aluno? É claro que, para ele, o processo de aprendizagem é trabalho. Gramsci, conhecido pensador da vertente marxista, é enfático a este respeito:

“Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual” (1978, p. 138-9).

O processo educativo é, pois, um processo de trabalho, tanto para o educador como para o educando.

Na vertente marxista, particularmente em Gramsci, tanto a noção de educação quanto a de trabalho são mais abrangentes do que na literatura não marxista. Mais abrangentes e também distintas. Para Gramsci, trabalho “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”, e “o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho ... O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar” (p. 130). O próprio tema da formação para a participação política, para o exercício da cidadania, é tratado por Gramsci em íntima conexão com a questão da educação e trabalho. Se combatia a escola tradicional oligárquica, rejeitava também a escola profissional “imediatista”, “facilitada”, já sem qualquer “bagagem” a organizar (p. 129-39), cristalizadora e perpetuadora das desigualdades sociais, apesar de apregoada como democrática: “o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola (profissional) aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (p. 136). Desmistifica a pretensa função democratizadora da escola profissional italiana do entre-guerras: “Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” (p. 137). E o que ele propõe é “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, entretantes, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige” (p. 136).

5

O aspecto seguinte a focalizar diz respeito à necessidade de explicitação dos pressupostos subjacentes à expressão “preparação para o trabalho”. Indivíduos com distintas visões das coisas utilizarão a mesma expressão para significar coisas distintas. É necessário que, ao se tentar definir o tipo de preparação a ser dado, se deixe bem claro em quem e em que tipo de trabalho se está pensando. Pode-se estar pensando não no universo populacional, mas numa ou em algumas

categorias, mesmo que representem a grande maioria da população, assim como se pode ter um conceito limitado e específico de trabalho.

Por exemplo, alguém já pensou em montar um currículo de preparação para o trabalho de dirigir o País, o Estado; para o trabalho de legislador ou para o trabalho nos altos postos das empresas públicas e privadas? É forçoso reconhecer que a expressão “preparação para o trabalho” sugere determinado tipo de educação-preparação de um determinado tipo de população para um determinado tipo de trabalho: preparação que se considera deva ser dada aos filhos das classes trabalhadoras para que possam integrar-se naquelas formas de trabalho que são próprias das classes trabalhadoras, isto é, o trabalho assalariado. Direta ou indiretamente, essa “preparação” tem que ver com a formação da força-de-trabalho. Mas, força-de-trabalho para quem? Obviamente para quem pode comprá-la no mercado mediante salário. E quem pode? A empresa capitalista e o Estado. Portanto, a questão da preparação para o trabalho está íntima e forçosamente relacionada com aquela que podemos denominar de relação fundamental nas sociedades capitalistas — a relação entre capital e trabalho, entre classe capitalista e classe trabalhadora.

É necessário proceder com honestidade. Se ao discutir preparação para o trabalho se pensa (principalmente) na classe trabalhadora, a coerência exige que se busque chegar àquela proposta que melhor consulte os interesses da classe trabalhadora, o que só é possível com a participação desta.

E a classe trabalhadora é a esmagadora maioria da população. O próprio pequeno produtor rural está reduzido hoje à condição de assalariado a domicílio. Detém, ainda, a propriedade formal dos meios de produção, mas não mais a propriedade real dos mesmos. Marx previa a total expropriação do campesinato pelo capital. O capital realizou essa expropriação na forma que mais lhe convinha, inclusive em nosso Estado: contentou-se com a expropriação de fato, com o controle da terra pela hipoteca e dos instrumentos de trabalho pelo financiamento; com a expropriação do excedente pelo controle dos preços dos insumos agrícolas e pelo controle da comercialização do produto.

Tudo isto tem conseqüências para a educação. Tomemos como exemplo o pequeno produtor de fumo. Hoje a grande indústria controla todo o processo de produção do fumo e sua comercialização. É ela que decide sobre áreas próprias para o cultivo; sobre sementes, adubos, inseticidas; sobre técnicas de cultivo, colheita, secagem e classificação. É a empresa que acumula o conhecimento e que decide. O produtor já não precisa de grandes conhecimentos. Basta que siga as instruções (ordenações!). Neste sentido, pode-se falar em desqualificação, que acompanha o processo de expropriação real dos meios de produção e o rebaixamento à condição de assalariado a domicílio. O conhecimento do processo todo de produção está cada vez mais centralizado na empresa capitalista. Neste caso, se se toma “preparação para o trabalho” no sentido

corriqueiro da expressão, esse pequeno produtor de fumo provavelmente precisaria de menos “preparação”, hoje, do que no passado.

Esse processo de expropriação dos meios de produção e dos próprios conhecimentos do produtor autônomo foi magistralmente descrito por Marx, há mais de cem anos, no primeiro volume de *O Capital* (p. 413-4):

“O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que podem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples em que o capitalista representa diante do trabalhador isolado a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital”.

Se abordarmos a questão da “preparação para o trabalho” com um conceito de trabalho limitado àquelas horas que um trabalhador assalariado passa na fábrica, no escritório, na empresa comercial, etc., não vejo como possamos chegar a algum tipo de proposta educacional que realmente interesse à classe trabalhadora.

6

Prosseguindo na análise, diria que é mister acautelar-se contra um equívoco muito freqüente, o qual consiste em tomar as assim chamadas necessidades do mercado de trabalho como sendo necessidades da sociedade como um todo, quando na realidade elas o são de si apenas do capital. Essa visão das coisas esconde o conflito fundamental que, em toda sociedade de classes, existe entre os interesses da classe capitalista e os da classe trabalhadora. Pensa-se a escola em função do mercado de trabalho e da lei da oferta e procura de trabalho que supostamente regularia esse mercado. Competiria à escola preparar os trabalhadores de que o mercado necessita. É claro que tal interpretação está em boa parte superada. Mas também é verdade que grande parte da crítica não vai ao cerne da questão. Não basta reconhecer a dificuldade ou a impossibilidade de a escola responder plenamente às necessidades do mercado de trabalho. É preciso apontar as razões por que tal correspondência é impossível. E as razões são pelo menos duas.

Em primeiro lugar, o próprio processo de acumulação capitalista se apóia na inovação. Neste sentido, o próprio capital modifica a cada dia o quadro, de sorte que nem ele mesmo pode nos dizer com segurança quais as suas necessidades de trabalho no futuro próximo e, muito menos, a médio e longo prazo. Ora, como é que a escola, que normalmente já precisa de um longo lapso de tempo para se adaptar às mudanças, vai responder, em tempo e satisfatoriamente, a uma realidade tão cambiante como o mercado de trabalho?

E em segundo lugar, Marx já mostrou há muito tempo como o jogo do mercado de trabalho é um jogo de dados viciados. Por quê? Ao capital interessa sumamente manter sempre, a qualquer preço, um quadro de oferta de mão-de-obra favorável, isto é, abundante, inclusive de mão-de-obra qualificada. É o que temos, hoje, não só no Brasil, mas também no plano internacional. Se formos pensar em preparação para o trabalho apenas em função das necessidades do mercado, concluiremos que já superamos tanto quantitativa como qualitativamente as necessidades presentes. Basta olhar para o desemprego. Isto já é uma indicação segura de que não é por este caminho que vamos conseguir resolver o problema.

Não podemos restringir a questão da preparação para o trabalho ao enfoque do capital humano ou da formação de recursos humanos ou de mão-de-obra para as necessidades do mercado. É necessário desmistificar tal enfoque. Se a escola conseguisse sucesso em sua pretensão de preparar mão-de-obra na quantidade e qualificação requeridas pelo mercado de trabalho, certamente se transformaria em ameaça ao próprio capitalismo como modo de produção. Por quê? Simplesmente porque o capital só pode sentir-se à vontade, isto é, expandir-se, em condições de oferta abundante de mão-de-obra. Em condições de escassez de mão-de-obra os salários seriam pressionados para cima, o que dificultaria ao capital a realização daquele que é o seu objetivo — a acumulação de si mesmo, o seu próprio crescimento. Por conseguinte, o capital é o menos interessado em que a escola ou qualquer outra instituição adecue a oferta à procura de trabalhadores e fará uso de todos os meios ao seu alcance para impedir a criação ou a manutenção de tal equilíbrio no mercado de trabalho.

Em *O capital* (vol. 2, p. 742), Marx desmistifica a propalada lei da oferta e procura, mostrando como oferta e procura de trabalho não são duas forças independentes, porquanto o capital age de ambos os lados. O jogo do mercado, por conseguinte, é um “jogo com dados viciados”. E como é que o capital, além de determinar a procura de trabalho (isto é, além de jogar do seu lado), age também do lado da oferta de trabalhadores? No trabalho intitulado “Fecundidade camponesa sob o capital” (1983), analisei em co-autoria com o Prof. Norberto Jacob Etges os principais mecanismos através dos quais o capital joga do “outro lado”, isto é, mantém a oferta de trabalhadores em níveis superiores às suas necessidades (à procura). Vou ser esquemático nesta parte.

Por um lado, a penetração do capitalismo na agricultura produz um fluxo constante de trabalhadores rurais para as cidades. Por outro, com a passagem da manufatura para a indústria mecanizada, o capital produz sempre, de várias formas, população trabalhadora excedente: 1) apropriando-se das forças de trabalho suplementadores, particularmente das mulheres e crianças; 2) prolongando a jornada de trabalho; 3) intensificando a jornada de trabalho. Se assim mesmo a oferta de trabalhadores não atingir o nível “ideal”, aumenta a mecanização na agricultura, introduz maquinária nova na indústria ou amplia a maquinária velha, “liberando” com isto trabalhadores de um setor para outro. E finalmente, se todos esses mecanismos não conseguirem o efeito desejado, isto é, a criação de um abundante “exército industrial de reserva”, ainda resta ao capital um recurso extremo — a recessão econômica: cessam os investimentos até que o desemprego consiga conter o movimento ascensional dos salários.

Em relação ao Brasil hoje, saltam aos olhos duas coisas: 1) há elevado grau de desemprego; 2) esse desemprego não se restringe à força-de-trabalho menos qualificada. Isto sem mencionar que, bom número de trabalhadores tem sem dúvida mais educação-qualificação do que a tarefa a desempenhar exigiria. Por conseguinte, se tomássemos como único critério as necessidades do mercado de trabalho, talvez devêssemos concluir que se poderia até reduzir o nível de educação da população sem maiores prejuízos para a produção. Com efeito, qual a educação, qualificação ou preparação necessária, por exemplo, para capinar de manhã à noite, dia após dia? É preciso ser alfabetizado para varrer rua? Talvez fosse conveniente saber ler os nomes das ruas para não varrer a rua errada! Não muito mais.

Percebem, assim, a grande ambigüidade que cerca a questão da educação ou preparação para o trabalho. A questão tem que ser enfocada dentro de uma perspectiva mais ampla. Preparação para o trabalho não se restringe a preparar para aquelas horas que são dispendidas no emprego (ou no subemprego, ou no desemprego) — na lavoura, na fábrica, no escritório, etc. Envolve o que em alguns documentos é denominado de preparação para a vida. Mas aqui também se corre o risco de ficar num plano muito geral. Teríamos que concretizar. Tal processo incluiria, sem dúvida, alguma forma de preparação para o exercício de uma profissão, mas abrangeria também a compreensão da realidade trabalho hoje. Não basta preparar-se para o desempenho de uma função no processo produtivo. O jovem precisa compreender uma série de outras coisas, tais como: por que é que está “nessa”? Por que é que está numa “pior”? Por que é que está ou tantos estão no subemprego ou no desemprego? Por que é que as coisas não são diferentes? Enfim, preparação para o trabalho significa não só instrumentar o jovem para a qualificação no processo de produção, mas também instrumentá-lo para que possa lutar pela melhoria de suas condições de vida, para que possa entender e transformar as próprias relações de trabalho. A realidade trabalho é extremamente complexa. A questão do trabalho nos situa naquela que é a relação

fundamental nas sociedades capitalistas — a relação entre capital e trabalho. Na teoria gramsciana a própria preparação para o exercício da cidadania é analisada em íntima relação com a noção de trabalho (Gramsci, 1978, p. 129 e seguintes).

7

Enfim, penso que o debate sobre a questão da preparação para o trabalho deve ser acompanhado de um esforço para se resgatar o significado pleno dos termos educação e trabalho. E é na corrente marxista que os termos educação e trabalho têm significados mais ricos do que aqueles que habitualmente lhes atribuímos.

A propósito, e já pensando em concluir a minha exposição para dar espaço para o debate, vou ler um trecho em que Marx tenta uma definição de educação.

“Por *educação*, entendemos três coisas:

1. Educação *intelectual*
2. Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria” (Marx & Engels, 1978, p. 223).

Chamaria a atenção para o significado de “educação tecnológica” em Marx. Ela compreende antes de tudo a aprendizagem dos “princípios gerais e científicos de todos os processos de produção” e não apenas a iniciação na manipulação de instrumentos. É o que mais tarde Gramsci chamaria, conforme já vimos, de “conhecimento exato e realista das leis naturais” (da natureza), conhecimento este implicado no próprio conceito de trabalho (1978, p. 130). O aspecto de iniciação à “manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria” parece irrealizável hoje, dada a complexidade da indústria moderna. E talvez seja este o aspecto menos importante por duas razões: 1) desde cedo e independentemente da escola a criança entra em contato com muitos tipos de instrumentos; 2) as máquinas, os instrumentos, ficam hoje tão rapidamente superados, que o que importa não é tanto aprender a operá-las, quanto entender os seus princípios.

• Não pretendo de forma alguma dizer que Marx ou Gramsci ou qualquer outro autor marxista tenha a resposta pronta para a nossa questão da preparação para o trabalho. Mas estou convencido de que se perderia muito em não se levar em conta as suas contribuições.

E com isto concluo a minha exposição para dar lugar ao debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 170/83, de 7 de março, 1983. Relator: Paulo Nathanael Pereira de Souza. *Documenta*, Brasília (268): 3-14, abr. 1983.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et alii. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71*. Brasília, INEP, 1982.
- ETGES, Norberto Jacob & FERRARI, Alceu R. *Fecundidade humana sob o capital*. Porto Alegre, UFRGS, 1983. Datilograf. 57 p. Texto revisto para publicação.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 26 abril 1981. 1 cad., p. 24.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s. d. 2 v.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978.

(Recebido para publicação em 01.12.83)

EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

Augusto Nivaldo Silva Triviños**

1. Introdução

Não queremos iniciar nossas colocações abrindo um questionamento sobre algumas idéias muito usadas e, aparentemente, de significado óbvio. No caso, de “preparação para o trabalho” nos convida a aceitar como de fato, no âmbito da escola e da educação, que elas seriam veículos de preparação para algo, uma espécie de meios para preparar para a vida através da habilitação para a execução de um trabalho ou de vários trabalhos. A meta final da educação seria a de tornar o sujeito hábil em algo ou em algumas coisas, porque isto lhe asseguraria um bom desempenho na sociedade e que se pressupõe, de bem estar para ele, para os seus, e para o grupo social ao qual pertence. A educação, nos parece, não é um processo de “preparar para”, mas a vida mesma do ser humano através de toda sua existência. O exercício de uma profissão ou de vários ofícios, é apenas um elemento dentro do complexo processo educativo. Milhares de anos viveu a humanidade sem a pressão da necessidade urgente, premente, de aprender um ofício. Na atualidade, milhões de habitantes da terra carecem de profissão. E não sabemos se eles são menos seres humanos que todos aqueles que exercem com brilho um determinado ofício. Queremos dizer que no mundo contemporâneo é importante atuar com eficiência em determinado campo de atividades.

Mas o alvo dos educadores e, sobretudo, o ser humano e este é muito mais que um conjunto de habilidades que lhe permitem fazer bem uma coisa. Assim como nos preocupa entender a educação como preparação para a vida, abre-nos

* Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º e 2º Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 de junho de 1983. O autor agradece à professora Maria de Jesus Ribas, que revisou o conteúdo deste trabalho, especialmente a parte referente a Israel, e à professora Santa da Rocha, que cuidou das formas de linguagem.

* *Doutor em Filosofia e Letras, Universidade Central de Madri; Mestre em Educação; Professor do Curso de Pós Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, Professor do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS.

interrogações a idéias da educação como auto-realização, ou, como estão dizendo agora, o trabalho como meio de auto-realização do homem. Esse conceito envolve a noção da culminância de um processo, um estágio final, a glorificação, a felicidade plena. Sem fazer referência ao suporte teórico da idéia de auto-realização, que todos deveríamos discutir, pensamos que a educação não se pode concretizar em objetivos finais, mas em milhares de propósitos válidos para cada momento da vida do ser humano que deve vivê-los plenamente. Entretanto, a educação se lança atrás de finalidades últimas, como as de auto-realização, e esquece que a existência da criança, do jovem, do adulto, está integrada de instantes, nos quais o ser humano deve ser sentir mais ser humano, a educação não será a vida mesma, mas uma ferramenta para ferir, frustrar, dar poder, competir, agredir, odiar, matar...

Mas como aceitamos falar sobre a “preparação para o trabalho”, vamos oferecer, de forma rápida, alguns exemplos dos modos como, em diferentes lugares do mundo, se apresenta a “preparação para o trabalho. Além de realizar um estudo mais detido das formas de educação técnica e profissional que se empregam em diversos países, haveria necessidade de um comentário crítico dos estilos de “preparação para o trabalho”. Seria também indispensável o cumprimento de um ambicioso, difícil e complexo objetivo: oferecer alternativas para a realidade brasileira. Reconhecemos que este último propósito é inalcançável para nós. Imaginemos que as alternativas de preparação para o trabalho só são possíveis de serem concebidas através do resultado da ação de uma equipe multidisciplinar altamente qualificada, que tenha a visão tão ampla, objetiva e flexível dos fatos e fenômenos do desenvolvimento da vida nacional que permita, visando à pessoa como ser humano, realizar um processo educativo livre tolerante e fraternal. Esta afirmação desqualifica toda tentativa de transferência, em forma global e acrítica, pontos de vista, filosofias, critérios, que alcançaram êxito, fracassaram ou tiveram resultados positivos parciais em outras regiões do mundo.

Colocadas estas idéias preliminares, iniciamos nossa exposição sobre a “preparação para o trabalho”, e a “pedagogia do trabalho”, ou a “educação pelo trabalho”, salientando três pontos de vista que nos parecem fundamentais ao que queremos dizer sobre o tema que hoje nos preocupa. Em primeiro lugar, consideramos indispensável ressaltar a importância da incidência dos fatores externos na vida da escola; em segundo lugar, a presença no desenrolar docente de um fenômeno que chamaremos de “anacronismo pedagógico”, e, por último, lançamos a opinião de que se pode considerar a década de 70 como “a década do desenvolvimento sistemático do ensino técnico e profissional”.

1.1. A influência dos fatores externos na vida da escola

Alguns educadores, consciente ou inconscientemente, não querem reconhecer que a escola está inserida no seio de uma comunidade determinada. Esta

comunidade específica não é uma expressão isolada do mundo. Os meios de comunicação de massa e, essencialmente, os eixos sócio-econômicos e políticos que impõem estilos de vida e de pensamento nos diferentes lugares da terra, fazem com que esta comunidade particular tenha seu próprio rumo fixado por diretrizes mais ou menos fundamentais que lhe são alheias, que deve assimilar ou não, mas que, de alguma maneira, a obrigam a conviver com princípios e formas de existência que não são genuinamente seus. Esta verdade que se apresenta como indiscutível, que o menor povoado e sua escola têm características peculiares, suas, mas, ao mesmo tempo, estão submetidos ao clima cultural nacional e supranacional que envolve os continentes, encontra apoio em numerosos estudiosos dos problemas da educação.

Um dos primeiros pensadores a insistir freqüentemente neste ponto de vista, foi Micheal Sadler (apud Higginson, 1961, p. 289), um comparatista inglês que expressou que “o que ocorre fora da escola tem maior importância que aquilo que acontece dentro dela e governa os fatores internos”. Este conceito, expresso há quase cem anos, impede conceber uma comunidade que cria um organismo para que a destrua, para que a mude, para que a transforme. Pistrak (1981, p. 32) reconhece este fato quando afirma que a escola sempre esteve a “serviço das necessidades de um regime social determinado”. Isto significa, como diz Velloso, (1980, p. 143), que num sistema capitalista a escola, por exemplo, dará nitida importância a objetivos que procurem satisfazer “as necessidades do modo capitalista de produção”. Assim, a formação dos recursos humanos que requer a sociedade atenderá aos propósitos desta e seu êxito (Brandão, 1981, p. 115), dependerá dos “planejamentos globais do desenvolvimento”. Esta idéia de planejar a totalidade do crescimento de um país, após a década de 1950, ganhou um nível cada vez mais elevado, sendo reconhecida, inclusive, por organismos internacionais (Unesco, 1973, p. 404).

Mas os países podem ter os recursos humanos que se julga necessários num determinado momento histórico e, não obstante, não alcançar o bem-estar coletivo (Harbison & Myers, 1965, p. 14). Podem existir fatores que não têm sido considerados e que são os que caracterizam os povos progressistas: uma justa distribuição da renda nacional, acesso aos canais que permitem uma ampla participação nas tarefas do desenvolvimento, etc. “A preparação só de recursos humanos não soluciona o desenvolvimento de uma região” (Gouvêia & Hanvighurst, 1969, p. 149).

Por outro lado, considera-se que (Kilpatrick, 1978, p. 61) a formação de recursos humanos está sujeita às incertezas de um futuro desconhecido, de uma civilização que “necessariamente se transforma”, frente aos quais só cabe fazer um esforço para pré-munir a juventude dos dados certos que lhe permita encontrar as soluções mais inteligentes. A escola, apesar de ser um instrumento de concretização das finalidades de um determinado grupo social, deve refletir continuamente sobre as necessidades do mercado de trabalho, para tentar atendê-las em forma adequada (Chessvas, 1971, p. 156).

A interação (Savi, 1980, p. 38) entre a escola e o meio precisa, pois, ser cuidadosamente planejada. E isto não é possível, se antes não existir uma investigação sobre a realidade na qual a escola exercerá sua influência. A cópia de modelos estrangeiros, as imitações nos países do terceiro mundo de esquemas escolares, especialmente de nações industrializadas, podem ser muito perigosas, em lugar de serem veículos de progresso. Esses paradigmas entravarão e colocarão muitas dificuldades ao desenvolvimento que se deseja (Coombs, 1975, p. 114). Se a escola não tem um sentido dinâmico para compreender os problemas que ocorrem em torno dela, se não pensa, se não planeja a ação que deseja desenvolver; se sua principal característica é sua "imobilidade" (Glück, 1980, p. 27), se considera que pode continuar usando, sem avaliação, sem análise, técnicas de educação que foram "aceitáveis ou boas há cinquenta anos" (Freinet, 1974, p. 175), num mundo que muda a cada hora, que avança rapidamente, empurrado por novas tecnologias, a escola é, na sociedade, um corpo "estranho e inútil" (Pistrak, 1981, p. 32).

Por outro lado, em muitas comunidades, determinados tipos de escolas apenas servem para regularizar uma situação sócio-econômica "pré-estabelecida por razões de nascimento ou de fortuna" (Garcia, 1980, p. 228). Essa categoria de estabelecimento educacional rejeita toda mudança que aspire a romper esses esquemas tradicionais, como é lógico. Pode ser que esta dificuldade apontada seja de natureza mais ou menos particular. No seio dos grupos sociais existem valores tradicionais generalizados e, muitas vezes, alguns deles, carregam forte dose de preconceitos (Berger, 1977, p. 286) que impedem, por exemplo, a vigência massiva do trabalho manual nas escolas e, se é aceito, é considerado como "um mal necessário", do qual deve-se fugir rapidamente, buscando níveis superiores de ensino.

Deslocando o enfoque da influência dos fatores externos no desenvolvimento da vida da escola para um plano mais específico, como é o da relação escola-empresa, viga-mestra de toda a filosofia dos cursos profissionalizantes, colocados a nível de 2º grau, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na década de 70, existem algumas observações a salientar. Em primeiro lugar, organismos como a UNESCO (Faure, 1973, p. 224) consideram essencial esse relacionamento "pela variedade crescente de seus tipos de especialização,... pelo aparelhamento técnico e material, que proporciona uma atualização cada vez mais difícil do ensino teórico". Brejon (1977, p. 116); Almeida (1974, p. 161) e Portela (1979, p. 11), entre outros numerosos autores que têm pensado sobre o tema, consideram essencial esse relacionamento "sob pena de invalidação do ensino profissionalizante". Existem também outros educadores, como Cunha, (1977, p. 55) que ressaltam que a "simples aliança do ensino de 2º. grau com as empresas, não conduzirá ao desenvolvimento econômico. Devem ser considerados outros fatores, tais como o problema social, a renda, etc."

Voltado nosso interesse para o caso do ensino profissionalizante brasileiro, estabelecido pela Lei Nº. 5.692/71, e sempre pensando nos fatores externos que

atuam sobre a escola, Salm (1980, p. 23,44,45) é extraordinariamente severo em fazer o julgamento dos resultados dessa experiência educacional. Afirma que o fracasso da experiência não é exclusivamente brasileiro, que os próprios norte-americanos passaram por uma experiência semelhante. Salm não o expressa, mas é fácil concluir, seguindo suas afirmações, que o Brasil importou um modelo de ensino cujos resultados no país de origem eram severamente questionados. Por outro lado, o mesmo autor afirma que “ficou claro (p. 44) que as organizações empresariais não oferecem qualquer demanda específica ao sistema formal de educação, principalmente quando se trata de profissionais de nível médio”.

Esta opinião encontra apoio nos estudos realizados pelo FIBGE (1979, p. 14) que chega à conclusão que, “em 1979, apenas 30% dos portadores de curso superior ocupavam cargos que exigiam esse nível, enquanto que 35% se concentravam nos empregos tipicamente de nível médio”. Castro (1972, p. 39-49) denomina este fenômeno, posto em prática pelas empresas, “consumo conspícuo” e é definido “como a propensão das empresas para contratar indivíduos com conhecimento: acima do que a ocupação requer”. Em realidade, as empresas buscam duas vias para formar seus quadros de trabalhadores. Por um lado, seguem esse rumo, do “consumo conspícuo” assinalado por Castro, e, por outro, quando não precisam de pessoal altamente qualificado e que podem empregar, para receber salário como sendo de nível médio, optam pelo treinamento da força de trabalho que requerem, partindo de pessoal carente de qualificação profissional, com apenas estudos elementares e que, por essas mesmas condições, não podem aspirar a remuneração que deveriam receber por desempenhar funções que correspondem a elementos com qualificação a nível de segundo grau.

Toffoli (1980, p. 161), num estudo realizado em Bento Gonçalves; Konzen (1980, p. 19), numa análise da formação de técnicos em Porto Alegre-RS, e Neto (1982, p. 99), ao focalizar o ensino profissionalizante, chegam a conclusões semelhantes e que coincidem com outros pontos de vista sobre o particular: empresários e egressos reconhecem que as escolas não ofereceram a seus alunos o preparo que a empresa exige de seus trabalhadores, e que os organismos empresariais, a maioria deles, não deseja receber estagiários.

Salm (1980, p. 45) observa que nesta atitude das empresas, de não receber estagiários, devem se encontrar algumas vantagens para o ensino profissionalizante. “Isto porque, na medida em que o aluno tenha maior contato com o que seria seu ambiente de trabalho, maior será certamente o esforço da maioria para escapar desse destino e tentar o ensino superior”. Sem dúvida alguma, o autor mencionado tem razão. Mas esse estudante só está protelando por alguns anos uma situação que, de fato, é característica, em geral, da atual empresa. Quando esse aluno voltar à empresa, já como engenheiro ou administrador, terá que sofrer, em outro nível, os mesmos problemas de insegurança, de desenfreada competição, etc. que ele teria enfrentado como auxiliar ou técnico a nível de 2º grau. “As noções românticas de considerar a

empresa como um lugar de progresso que a escola desenvolve na mente dos estudantes, serão substituídas, em contato com a vida real das empresas, pelo cinismo e pela angústia, com todas suas conseqüências destrutivas” (Levin, 1978, p. 96).

Em síntese, uma relação à influência dos fatores externos sobre a escola, salienta que:

1) A escola é uma organização social complexa, a serviço de uma determinada sociedade. É um organismo adaptador aos princípios e características sócio-econômicas, políticas, ideológicas e filosóficas dos grupos que detém o poder.

2) As mudanças que a escola realizará estarão dentro dos limites dos valores gerais que orientam a comunidade na qual a escola está inserida. Nenhuma sociedade seria capaz de criar um instrumento para que a mude substancialmente. A escola poderá mudar atitudes, hábitos, comportamentos, formar bons auxiliares de contabilidade, de técnicos agrícolas, etc., mas sempre dentro do marco geral de desempenho do grupo social que impõe ou dirige as normas gerais de vida e trabalho.

3) Uma concepção unitária escola-empresa só será possível de desenvolver-se através de uma consciência nacional que coloque como prioritários os interesses da maioria da sociedade. Será difícil atingir pleno êxito nesse propósito pelas enormes dificuldades de conciliar os interesses do ser humano de desenvolvimento integral, como pessoa, com os objetivos particulares das empresas de produção e de lucro, ainda que elas estejam visando o bem-estar coletivo.

4) O educador que esqueça as características da comunidade na qual viva e se encerre dentro dos muros da escola para elaborar desde aí, cego à realidade que o circunda, esquemas, planos, currículos, programas, sistemas de avaliação, etc., estará voltado para a realização de uma tarefa cujos resultados serão estéreis, nulos. Pretender, por outro lado, mudar a sociedade desde o banco da escola é simplesmente utópico.

Não desejamos deixar no espírito dos educadores, que vivem sua vida na escola, uma imagem que não seja a que realmente estamos colocando e que, com segurança, todos compartilhamos, porque, verdadeiramente, nestas palavras não existe nada absolutamente novo. É a visão da escola que a literatura tem mostrado e que os professores, dia-a-dia, identificam e reconhecem com objetividade e realismo.

1.2. A idéia do anacronismo no desenvolvimento pedagógico

Salientada a importância dos fatores externos na vida da escola, queremos, agora, em segundo lugar neste quadro introdutório de considerações, colocar o conceito elaborado por Ortega y Gasset (1964, p. 37) de “anacronismo no

desenvolvimento pedagógico”. Todos sabemos que a pedagogia de um momento dado é a aplicação de uma determinada filosofia. Isto quer dizer que por detrás de qualquer ato pedagógico, se realize este na sala de aula, na elaboração de um currículo, nos artigos de uma lei educacional, etc., existe um referencial filosófico, isto é, uma soma de idéias que pretende orientar a vida humana. Ortega e Gasset afirma que entre o pensar filosófico e a prática pedagógica desse pensar, existe uma notável distância, um buraco no tempo, uma larga faixa temporal. Em outros termos, por exemplo, o legislador ou educador que concede uma lei em 1971 não reflete nesse documento legal, as idéias de 1971, senão o que recebeu de seus professores, na década de 1940. Mas o que se ensinava ao redor dos anos quarenta correspondia a um pensamento filosófico que havia surgido imediatamente depois da Primeira Guerra Mundial, ou antes. Vale dizer, a criança ou o educando que recebe os benefícios da lei de 1971, está recebendo os frutos de algo que foi pensado e sentido frente aos problemas do mundo cinquenta ou mais anos atrás. Assim a escola, criada para “organizar o futuro” dos educandos, caminha com um atraso de pelo menos duas gerações. Naturalmente que a largura da defasagem do pedagógico com respeito ao filosófico dependerá de muitas circunstâncias e fatores, entre os quais têm muita importância os níveis culturais gerais dos grupos sociais, as condições sócio-econômicas, políticas, etc.

É importante para o educador estar consciente deste quase natural “anacronismo pedagógico”. Mas, em nosso entender, o educador, e isto sim que é vital para cumprir seu trabalho com o maior nível possível, deve buscar as raízes filosóficas da pedagogia que movimenta sua ação, seu pensar. De outra maneira, seu comportamento será mecânico, não reflexivo, estreito, sumido nas técnicas, nos aparelhos e ele, o educador, pode chegar a ser simplesmente um instrumento, por que haverá perdido todo seu poder criador. Dominará o conteúdo de leis, pareceres e resoluções e carregado de receitas elaborará, como um bolo, o ato educativo, cuja essência são o pensar e a criatividade.

1.3. O ensino técnico e profissional como uma corrente educativa

O educador Pedro Rosselló, por muitos anos Diretor do Instituto Internacional de Educação em Genebra, formulou, em 1960, sua “teoria das correntes educativas”. A teoria mencionada nasceu à luz da revisão dos relatórios que, sobre a educação, Rosselló recebia de todo o mundo. O referido autor observou que na história do ensino se apresentavam movimentos, idéias que cresciam, se desenvolviam, alcançavam a plenitude e, em seguida, começavam a descer em importância até desaparecer. Assim, por exemplo, coloca Rosselló, a corrente da escola básica foi uma preocupação principal na década de 1940, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, na década de 1950, seria o desenvolvimento do ensino de 2º grau e na década de 1960, o grande desenrolar do ensino superior. Rosselló (1960, p. 13-14) menciona outras correntes educativas além das mencionadas e as caracteriza detidamente. Para os

objetivos que perseguimos, não precisamos aprofundar o pensamento do comparatista espanhol. Aceitamos seus pontos de vista gerais. Mas fazemos a ressalva que não compartilhamos sua visão biológica, spengleriana, da evolução da cultura.

Seguindo as colocações do educador mencionado, expressamos de que a década de 1970 pode ser considerada como aquela que marca o desenvolvimento sistemático da “corrente educativa do ensino técnico e profissional”. No decênio apontado, iniciou-se, com ênfase consciente e planejado, um movimento em todo o mundo, uma preocupação muito intensa para qualificar profissionalmente o jovem, cuja faixa etária estendia-se entre os 15 e 20 anos de idade. Muitas modalidades podem ser descobertas ao se estudar as políticas postas em prática pelos diferentes governos para preparar sua juventude para o trabalho. Mas, pela primeira vez, generaliza-se a idéia de uma estreita relação entre a escola e o trabalho que se realiza nas fábricas, indústrias, serviços, etc. Efetuam-se encontros nacionais e internacionais; concretizam-se experiências, discute-se sofrem-se frustrações. Existe uma movimentação geral no mundo que focaliza a idéia de preparação para o trabalho como a necessidade principal. Isto não quer dizer que não tenha existido antes uma colocação, a nível de escolas, comunidade e empresas da idéia da educação técnica e profissional. O mesmo Brasil mostra uma abundante legislação sobre o particular como mostra Silva (1978, p. 7-12). Em 1909, por exemplo, o governo de Nilo Peçanha criava a escola de aprendizes artífices. Em 1920, organizou-se o ensino profissional oficial e, em 1922, apresentou-se à Câmara Federal um projeto de lei que colocava a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os alunos, sem fazer diferenças de classes sociais. Este projeto de lei foi promulgada como lei em 1927, mas sem estabelecer o ensino profissional como obrigatório para todos. A década de 1940 é muito rica em disposições legais que visam ao desenvolvimento do ensino profissional. Em todos os países ocorreu mais ou menos algo semelhante ao que, com respeito ao ensino profissional apresenta o Brasil.

Três razões fundamentais, segundo nosso ponto de vista, contribuem para que a corrente educativa do ensino técnico e profissional apresente-se com tanta ênfase na década de 70. Em primeiro lugar, por um lado, o extraordinário desenvolvimento de nações em fase pós-industrial que exigem uma profissionalização do indivíduo para poder sobreviver nesse mundo novo, e, por outro, o surgimento da consolidação da autonomia de numerosas nações que, após a Segunda Guerra Mundial, começaram a lutar por uma existência independente. Estes povos, em geral, viveram regimes coloniais que não ofereceram aos habitantes perspectivas de uma adequada preparação para a vida do trabalho. Ultrapassadas as etapas básicas de alfabetização e de escolaridade mínimas, esses países colocam, para poder progredir, a profissionalização de seus cidadãos como metas prioritárias. Em segundo lugar, as mudanças tecnológicas que se sucedem com extraordinária rapidez obrigam ao ser humano a estar em

perpétuo estado de alerta. A incerteza, a insegurança e a angústia são conseqüências imediatas dos avanços tecnológicos. Os processos de adaptação decorrentes destas contínuas transformações na vida social e do trabalho exigem a aprendizagem de mais de uma profissão, ou ter uma base de conhecimentos gerais de uma área ou áreas de profissões que permitam, frente às necessidades, rápidas adaptações em novas atividades. E, por último, a crise econômica que se deflagrou em extensas regiões do mundo, cujo começo pode-se colocar nos primeiros anos da década de 70, afetou brutalmente, de maneira especialíssima, os jovens egressos das escolas ou com escolaridade incompleta, sem qualquer preparo em alguma profissão ou ofício. Se para as pessoas qualificadas era difícil conseguir um emprego, para juventude que não frequentou um curso de formação profissionalizante, resultava quase impossível. Frente a esta trágica realidade, os governos de diferentes países tomaram medidas no campo educacional e laboral para procurar salvar essa massa de jovens através de aprendizagem sistemática de alguma profissão em escolas e/ou empresas.

A idéia das correntes educativas, sem dúvida alguma, se bem podem ser situadas num tempo determinado (década de 50, década de 60) não se apresentam com a mesma intensidade em todas as nações. E ainda mais, em alguns países é possível que a corrente apenas se manifeste ou tenha um desenvolvimento fraco. Tudo isto depende das condições histórico-culturais que caracterizam aos povos em determinados momentos de sua vida.

Esta idéia da corrente educativa do ensino técnico e profissional como existente na década de 70, isto é, “o comprometimento da educação com o trabalho (Garcia, 1979, p. 151-75), é independente de ideologias ou de estágios de desenvolvimento das nações”, é considerada como uma tentativa de “democratização da educação” (Cowen, 1981, p. 58). Assim, por exemplo, o expressa Malásia em seu Relatório da educação nacional, de 1978, quando coloca dois objetivos em seus planos de desenvolvimento do ensino do país: “formar mão-de-obra qualificada entre os indígenas para atender uma estrutura de emprego racial e geograficamente equilibrada”. Isto é, Malásia procura formar profissionalmente sua juventude, porque, dessa maneira terá possibilidades iguais de oportunidades de vida e de trabalho.

Mas são muitos os matizes que se observam no objetivo que se coloca para a formação profissional e o papel da escola. Irlanda do Norte (Cowen, 1981, p. 60-1) que foi um dos países do Reino Unido que mais sofreu com a recessão econômica, em 1976, estava preocupada em “estabelecer o papel que o sistema de ensino deve ter como veículo para preparar aos jovens para o processo de transição entre a vida escolar e a vida ativa e de fazer com que eles tenham a possibilidade teórica e prática de prosseguir seus estudos e sua formação após o período escolar obrigatório”. Isto possibilita a abertura de centros-pilotos nos quais os jovens recebem informação sobre as possibilidades de adquirir um ofício ou profissão e as oportunidades de emprego. Neste sentido, na Irlanda do Norte,

como em Escócia e em muitos outros países, a orientação educacional, fundamentalmente profissional, tem-se desenvolvido notadamente, transformando-se num meio essencial para o encaminhamento adequado da juventude. Na Inglaterra e no País de Gales (Cowen, 1981, p. 60) um debate nacional, desencadeado em outubro de 1976, chegou à seguinte conclusão: “não cabe à escola oferecer cursos profissionalizantes que constituam uma formação particular em uma determinada profissão”. “Só as experiências de trabalho e os programas de observação do trabalho ajudarão aos alunos a escolher uma carreira ou profissão com juízo e com conhecimento de causa”, durante o período de 1976-1979, desenvolveu planos amplos para comprometer autoridades, empresários e sindicatos no sentido de abrir possibilidades de emprego para os jovens que terminam o 1º ou 2º grau. Dinamarca (Cowen, 1981, p. 60) modificou em 1977 a lei sobre ensino de 1972. As novas disposições legais são aplicadas desde 1978-1979, em forma integral. Em síntese, elas estabelecem: 1) uma familiarização com o trabalho, visitando oficinas, fábricas, serviços ... quando os alunos estão entre a 8ª e a 10ª série do ensino de 1º grau; 2) desenvolvimento dos serviços de orientação educacional para ajudar aos jovens na escolha da profissão; 3) a formação profissional foi agrupada em setores principais, espécies de troncos comuns, que permitem, logo, uma profissionalização progressiva e específica e, se é necessário, ter as bases para, dentro de uma área de profissões, obter uma nova formação profissional, em um tempo relativamente breve.

Na Finlândia estabeleceu-se um sistema de formação profissional polivalente (Cowen, 1981, p. 61). O jovem, depois de terminar o 2º grau, segundo a lei de 1978, pode receber uma formação profissional através de um módulo de estudos gerais, seguido de um módulo de estudos especializados. Um e outro são coroados por um título profissional que habilita no exercício de uma ou várias profissões.

Em 1976, os Estados Unidos da América do Norte reformou a lei de 1968, no referente ao ensino profissionalizante. Agora existe muito mais participação das empresas, dos organismos de trabalhadores e o mesmo Governo Federal apóia decididamente, com recursos financeiros, a implantação das reformas. A República Federal da Alemanha introduziu reformas importantes, em 1976, a lei da educação de 1969, procurando elevar a eficiência do ensino profissionalizante. A Áustria está empenhada (Cowen, 1981, p. 62) em simplificar o ensino profissional. Com efeito, reduziu de mais de 300 a um pouco mais de 200 o número de profissões e fez interessantes reformas, em 1978, às idéias anteriores existentes em relação à formação de aprendizes, conservando o sistema misto de formação profissional (80% de aprendizagem numa empresa, 20% de ensino complementar a tempo parcial numa escola profissional). Na Austrália (Cowen, 1981, p. 63), através da realização de três enquetes, dirigida aos empresários, jovens e educadores, foi elaborado um Relatório em 1978 sobre a formação profissional e as relações entre o sistema de ensino e o mercado ocupacional. Foram recomendadas e realizadas várias iniciativas. Uma delas foi a

de financiar a formação de aprendizes através da política de abatimento no pago dos impostos dos empregadores de jovens que adquiriam uma formação profissional. Também se reforçaram os serviços de orientação educacional e começaram a colocar em prática programas de formação profissional para desempregados, para jovens sem escolaridade completa, etc.

Todos estes países mencionados, e outros, apresentam na realização de seus esforços em torno à formação técnica e profissional, algumas características comuns que convém ressaltar (Cowen, 1981, p. 64-5): 1º Reforço dos serviços de orientação educacional para permitir ao jovem uma melhor compreensão de si mesmo e do mercado ocupacional; 2º Iniciativa para unir os pontos de vista de empresários e educadores em busca de soluções no processo de formação profissional. Também realiza-se com muito interesse o estabelecimento de uma ligação entre os diferentes Ministérios para enfocar o problema da formação profissional; 3º Atendimento aos interesses educativos dos jovens. Às vezes, estes desejam aumentar sua formação geral; outras, adquirir o domínio específico de uma profissão; 4º Todos os países, neste período de grandes dificuldades econômicas, estão essencialmente preocupados em ajudar aos jovens que, saídos do ensino obrigatório, não têm a qualificação necessária para entrar no mercado de trabalho. Para esses jovens, geralmente situados na faixa etária de 15 a 20 anos, se realizam esforços especiais para fazer com que adquiram uma profissão que lhes permita participar na força de trabalho do país.

Outros países (Cowen, 1981, p. 65), como a Índia, a República da Coreia, Irak, Malawi, Serra Leoa, Nepal, etc., com algumas diferenças de enfoque, procuram precocemente desenvolver nas crianças um orgulho pelo trabalho, atitudes positivas frente ao mundo dos trabalhadores, das fábricas, das oficinas, dos escritórios, das universidades, escolas, hospitais, etc. Na Índia, o trabalho é parte do ensino obrigatório de dez anos e a formação profissional que se realiza no ciclo intermediário de dois anos é considerada como privilegiada. O ensino da escola média da Coreia se baseia no desejo de desenvolver um sentimento de satisfação por realizar um bom trabalho. Na Birmânia, a idéia do trabalho produtivo começa implantar-se desde a escola elementar, desde o 1º grau. Gahna está realizando uma interessante experiência no sentido de reformular os conteúdos do ensino geral, para colocar neles, como eixo, aqueles conhecimentos que estão relacionados diretamente com o meio no qual a criança vive ou viverá. Neste sentido, a escola deve ensinar à criança a ganhar a vida. O Irak implantou o ensino pré-profissional e o artesanato em todas as escolas rurais, como é lógico. Malawi, após 1978, reformulou as escolas de 1º e 2º graus, de tipo clássico, dando lugar a matérias práticas especializadas, como trabalhos em metais, preparação para o lar, trabalhos agrícolas. O Equador, Guatemala, e muito recentemente a Bolívia e a Nicarágua, procuram desenvolver planos de ensino que alimentem crianças e nos jovens um respeito por todo tipo de trabalho que seja útil à sociedade.

Uma terceira forma de considerar a formação técnica e profissional está representada pelos países socialistas. Estas nações colocam o acento no princípio denominado politécnico. “O princípio politécnico (Cowen, 1981, p. 66) tem finalidades morais que repousam sobre a vontade de formar a personalidade, associando instrução e trabalho produtivo”. “Sua base cognitiva é feita de conhecimentos aprofundados de ciências sociais, matemáticas e de ciências naturais”. Estes conhecimentos são considerados prévios a qualquer tentativa de profissionalização. Um dos países que tem desenvolvido mais profundas reformas na formação do ensino profissionalizante, na década de 70, tem sido a Romênia. Neste país, tem-se estabelecido uma profunda ligação entre a escola e a vida econômica, de tal maneira que a instrução prática se desenvolve nas fábricas, oficinas, laboratórios, sobre os terrenos das empresas agrícolas do Estado, das cooperativas de produção, sobre os lugares de produção, nas unidades sanitárias, etc. A formação politécnica começa no 1º grau e toma muita importância nos dois primeiros anos do 2º grau. Nestes dois primeiros anos, existe um tronco comum geral e um ensino politécnico. Somente no segundo ciclo do 2º grau o jovem recebe uma formação profissional.

Uma quarta forma é de considerar que a formação técnica e profissional está também ligada ao trabalho produtivo, mais precisamente à idéia de desenvolvimento econômico nacional e social. Talvez nesta linha possamos indicar, entre outros países, o Irak, Nigéria, Indonésia, Malásia, Paraguai, Uruguai, a Colômbia, a Venezuela, o Chile, México, etc. Todos estes países colocam o acento na idéia de “preparar recursos humanos” para o desenvolvimento, para o progresso do país. Irak, por exemplo, criou uma nova “Fundação para a formação profissional” com o objetivo de fornecer aos setores da economia nacional mão-de-obra qualificada. A Birmânia resolveu (Cowen, 1981, p. 69) criar colégios regionais para formar técnico de nível médio, cuja carência no país é decisivo empecilho para o avanço econômico nacional. A Nigéria, para procurar resolver a escassez de mão-de-obra adequada para o desenvolvimento do país, oferece aos jovens a possibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo ou depois de terminar seus estudos primários, de trabalhar tempo integral, com a perspectiva, dentro de certo tempo, de poder continuar seus estudos de nível médio ou superior.

Em síntese, podemos expressar que o que denominamos a corrente educativa do ensino técnico e profissional da década de 1970, apresenta:

1º) Quatro linhas fundamentais: uma preocupação centrada nos jovens para que eles sejam capazes de compreender-se a si mesmo e à realidade do mundo do trabalho. Esta linha salienta a importância dos serviços de orientação educacional no processo de escolha de uma profissão; uma preocupação para desenvolver nas crianças, precocemente, atitudes positivas frente ao mundo do trabalho; uma preocupação para formar profissionalmente aos jovens, baseada no princípio politécnico de força moral e de união da educação e do trabalho produtivo; e, por

último, uma preocupação para formar recursos humanos visando ao desenvolvimento social e econômico do país.

2º) É “um fato indiscutível (Cowen, 1981, p. 69) que muitos países, nesta etapa de problemas econômicos vive o mundo, procuram oferecer a formação profissional aos jovens ao final da escolaridade de 2º grau”. Desta maneira, se pretende manter ocupada, pelo menos por algum tempo, a juventude que precisa de um emprego e que o mercado ocupacional não se pode oferecer. Em seguida, é necessário salientar que existem países nos quais o trabalho produtivo gradualmente começa em forma precoce. E, finalmente, que existem países nos quais se estabelecem claras diferenças entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, sendo considerado o primeiro, para os pobres, e o segundo, para gente abastada ou de nível econômico médio.

É indispensável compreender o resumo anterior, como uma colocação muito geral e também muito discutível. O objetivo desta parte de minhas colocações era o de justificar a nossa idéia “da corrente educativa como própria da década de 70, do ensino técnico e profissional”. A oportunidade se aproveitou para ressaltar alguns estilos de formação profissional em diferentes países.

2. A origem etmológica da palavra trabalho

Muitas vezes temos escrito a palavra trabalho. Inclusive, acabamos de dizer que existe um trabalho para os ricos e um trabalho para os pobres. Afirmamos todos que existem um trabalho intelectual e um trabalho manual. Reconhece-se, em muitos lugares, que o trabalho manual é de natureza inferior e que só é digno o trabalho intelectual. Mas, busquemos a raiz escondida da palavra trabalho. “Trabalhar” tem sua origem etmológica no vocábulo latino (Machado, 1959, v. 2, p. 1790), “tripaliare”, que significa “torturar” com “o tripaliu”, este de “tripalis”, derivado de três-palus, pois aquele instrumento de tortura, o “tripaliu”, era formado por três paus”. Desta maneira, trabalhar é ser torturado. Mas, quem eram torturados? Os escravos e os pobres que não podiam pagar seus impostos. Esta idéia de trabalhar como ser torturado foi de uso comum na antiguidade e com esse significado atravessou quase toda a Idade Média. Só no século XIV começou a ter a acepção que hoje se lhe reconhece.

Mas, para milhões de seres humanos, neste momento, “trabalhar” é ser torturado. Por quê? Fala-se da maldição que expulsou ao homem do Paraíso. O Gênesis diz (Nácar & Colunga, 1964, p. 34): “Por ti será maldita a terra”. “Com trabalho comerás dela todo o tempo de tua vida.” “E comerás das ervas do campo.” “Com o suor de teu rosto, comerás o pão”. Podemos derivar desta maldição as diferenças que existem entre os homens em relação ao trabalho? Sem dúvida, não. Esta sentença é para todos os descendentes de Adão e Eva. Não se fala de pobres nem ricos, nem de trabalho manual nem de trabalho intelectual. Mas, os homens rapidamente puderam observar que alguns não precisavam de

seu suor, senão do suor dos outros, para comer o pão. Alguns seres humanos começaram a viver melhor que no Paraíso, porque ao não trabalhar, não eram “torturados”. Lá no Paraíso, havia serviço que cumprir. O Gênesis (Nácar & Colunga, 1964, p. 32) afirma: “E tomou Deus ao homem e lhe colocou no jardim do Édem para que o cultivasse e o guardasse”. Não estava ocioso Adão no Paraíso. Poder-se-ia concluir que Deus concebeu a Adão como homo “faber”, e assim o trabalho manual seria privilegiado. E maior seria o erro humano ao tornar desprezível o trabalho físico. Mas também não existe qualquer apoio para uma conclusão dessa natureza, no Gênesis. Porque cultivar significa criar, isto é, pensar. Adão era um homem ocupado no Édem. “A maldição que expulsou ao homem do paraíso (Arendt, 1981, p. 119) não o puniu com o trabalho, apenas tornou o trabalho mais árduo”. Assim, o ser humano trabalhou sempre, inclusive no Paraíso. E Deus não disse que alguns deveriam trabalhar e outros aproveitar-se de seus esforços. Deus falou para todos os seres humanos. Não estabeleceu categorias. Não obstante, toda a cultura ocidental apoiou-se na crença, falsa, de distinguir entre ricos e pobres e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Talvez Platão, uma das bases mais poderosas do pensamento ocidental, tenha a culpa, em alguma medida, do que ocorreu em nossa cultura. Platão expressou (apud Compayré, 1908, p. 34) “a educação dos lavradores e artesãos não é necessária. Para eles basta aprender um ofício”. Com tal idéia, exprimida por um ilustre pensador, não é estranho que o século XVI, por exemplo (Eby, 1976, p. 242) pensasse que os únicos elementos culturais que deveriam receber as massas eram a religião e o treinamento profissional. O século XVII (Eby, 1976, p. 245) foi mais severo ainda que século XVI. O Cardeal Richelieu disse que “as letras não deviam ser ensinadas a todos”. E Locke (Eby, 1976, p. 262) elaborou um plano para proteger aos pobres, no qual o Estado tomava as crianças desde os 3 anos até os 14 anos de idade. Durante esse lapso, deveriam aprender as “habilidades manuais mais simples”. A Lei dos Pobres, na Inglaterra, de 1601 (Eby, 1976, p. 115), promulgada para combater à pobreza e o desemprego propiciava à criação de oficinas para que trabalhassem os pobres e seus filhos realizassem aí a aprendizagem de um ofício. Condorcet, no século XVIII (Compayré, 1908, p. 316) pensava que o povo “para defender-se da miséria” deveria aprender ofícios.

Durante o século XIX, a situação, com o desenvolvimento industrial, foi pior para as classes denominadas pobres. Neste sentido, seguindo os precedentes estabelecidos pela lei inglesa de 1646, de cuidadosa preparação de elementos para o trabalho nas fábricas, as colônias norte-americanas elaboraram planos de aprendizagem de ofícios para as camadas populares que somente tendiam a fornecer mão-de-obra eficiente para o desenvolvimento econômico que a meados do século passado começa a apresentar-se com força no país do norte (Ebry, 1976, p. 201).

Esta tendência continua no presente século. Por isso, não é de se estranhar que a Constituição do Brasil de 1937 (Triviños et alii, 1981, p. 117) estabeleceu em seu

artigo nº 129: “O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. É possível que esta disposição tenha ficado só como uma expressão escrita, já que, segundo Sarasate (apud Triviños, et alii, 1981, p. 116), “as ordenações da Carta de 1937 eram tão esdrúxulas em sua maioria, que o Governo preferiu não pô-las em execução, deixando, inclusive, de submeter seu texto ao plebiscito nacional”.

3. A idéia da reivindicação do valor do trabalho. A educação integral

É justo reconhecer que, ao mesmo tempo que se denegria o trabalho, especialmente o trabalho manual, considerando-o como um castigo, para os pobres e para os escravos, surgiam vozes para reivindicar o valor social e humano do trabalho. O mesmo Platão corrigiu as idéias que havia colocado em sua obra “República”, de desconsideração para o trabalho manual. É importante revisar brevemente estes pontos de vista que pretendiam privilegiar o trabalho como uma atividade natural do ser humano, indispensável para seu progresso, porque muitas das idéias que hoje se defendem em alguns lugares, nasceram nas mentes de utopistas, filósofos e educadores. Tomas Morus em sua Utopia (1937, p. 71-2, 85) defende a idéia de que as crianças de ambos os sexos devem, ao mesmo tempo, realizar estudos acadêmicos e de desenvolvimento de habilidades manuais. Os alunos com seus professores deveriam participar nas lavouras do campo e não simplesmente na sala de aula. Todos os estudantes deveriam conhecer as técnicas agrícolas, mas, também, compulsoriamente, cada jovem deveria aprender um ofício manual.

Outro Utopista, Campanella (apud Rossi, v. 1, p. 21) em sua “Cidade do Sol” considera de singular importância a aprendizagem de vários ofícios, mas a pessoa deve-se especializar de maneira preferente em algum deles.

Os grandes escritores também se somam a uma visão integral do ser humano e à reivindicação do trabalho. Rabelais, por exemplo, deseja que Gargântua receba uma formação completa. Por isso insiste em que deve aprender um ofício. Gargântua, num processo de orientação singela, visita fábricas, oficinas, fundições, joalherias, gabinetes de alquimia, etc., para, em seguida, realizar a escolha do ofício para o qual ele acha que tem mais aptidões (Compayré, 1908, p. 87).

• Locke, em sua obra “Alguns pensamentos sobre educação” (Compayré, 1908, p. 171) afirma: “Não vacilo em dizer: desejo que todo gentil-homem aprenda um ofício, sim, um ofício manual e ainda que puder aprender dois ou três, mais um, particularmente”.

Rousseau (1973, p. 9) deseja que a criança seja desenvolvida em forma integral. E rejeita com ênfase a possibilidade de formar a criança exclusivamente para uma profissão definida, “a educação deve preparar ao homem para um futuro instável e um ambiente que muda continuamente”. E acrescenta (p. 215):

“Faço questão fechada de que Emílio aprenda um ofício”. Quando Rousseau fala de um ofício, está se referindo ao exercício de uma atividade manual.

Os pedagogos também reivindicam o valor do trabalho no desenvolvimento do ser humano. Comenius, por exemplo (1966, p. 139, 143, 145, 156, 220, 320, 413, 425, 426, 429) já no século XVII, falou de co-educação e da escola única. As crianças, pobres e ricas, deveriam sentar-se juntas nos bancos da escola e aprender as mesmas coisas. E o currículo incluía para todos os alunos o estudo das “artes mecânicas”, não em forma teórica, porque na escola de Comenius o princípio orientador da atividade docente é o princípio da prática.

La Salle, no século XVII, também inaugurou o ensino técnico e profissional e, em suas escolas (Compayré, 1908, p. 216), os jovens aprendiam profissões de natureza comercial, industrial e administrativa. O grande Pestalozzi (Compayré, 1908, 363) considerou com muita importância no currículo de sua escola o trabalho manual, trabalhos no jardim e muito cedo as crianças começavam a reconhecer a estreita relação que existe entre a prática e a teoria.

O governo revolucionário francês da Convenção promulgou uma série de leis, nas quais se salientava o valor do trabalho. Assim, por exemplo, a Lei Romme (Compayré, 1908, 329) de 1793 dispõe que os estudantes devem visitar com frequência as fábricas, as oficinas, as lavouras agrícolas ... e tomar parte em todas as atividades que realizam os trabalhadores e que a idade dos alunos recomende. A lei Bouquier do mesmo ano obriga a todas as crianças que ao sair da escola primária não continuam trabalhando na terra, a aprender, compulsoriamente um ofício útil para a sociedade (Compayré, 1908, p. 330).

Proudhon (apud Rossi, 1981, v. 1, p. 107) considera o trabalho manual como “gerador de conhecimento” e fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Para Proudhon, o trabalho tinha natureza divina. E para ele o trabalho foi religião. Neste sentido, está compartilhando o pensamento de Voltaire que expressou: “O trabalho é meu Deus; só ele governa o mundo”. Proudhon, colocando suas idéias no tempo atual, criticou a tendência de formar e treinar especificamente nas tarefas que o sujeito deve realizar na vida.

É possível que algumas das idéias que se está colocando em torno do ensino profissionalizante em alguns lugares do mundo, foram desenvolvidas já por Etienne Gabet, na primeira metade do século XIX (Johnson, 1974, p. 52). Ele escreveu uma obra utópica, “Viagem a Icária”. Em Icária existe a coeducação e a escola única, em cujo currículo tem preeminência o trabalho manual, mas não para aprender uma habilitação específica, mas para dominar um conjunto básico de profissões que permitam, em seguida, a aprendizagem de um ou mais, se for necessário, ofícios, de acordo com as necessidades de Icária. Desta maneira, a escola não profissionaliza: desenvolve uma preparação geral, fundamental, ampla, capaz de facilitar ao indivíduo uma rápida adaptação frente ao mundo em contínua mudança.

A primeira forma concreta de educação integral, na qual os pobres eram considerados como ricos porque também podiam receber uma formação académica, simultaneamente ao trabalho manual, foi realizada por Robert Owen na década de 1820, na Inglaterra, em New Lanark (apud Rossi, 1981, v. 1, p. 92). Na história das idéias sociais, Owen é considerado um socialista utópico. Owen era proprietário de uma fábrica de tecelagem. E aí começou a trabalhar com os adultos e com as crianças. Os operários realizavam cursos de leituras, de discussões; e as crianças freqüentavam a escola e realizavam um trabalho produtivo na fábrica. A iniciativa de Owen, naturalmente, produziu um escândalo. Como era possível que os filhos dos trabalhadores e estes mesmos, estivessem estudando poesias, arte, história, ciências e, ao mesmo tempo, progredindo em suas profissões. Mas a experiência teve êxito, pelo menos durante a vida de Owen. A idéia da escola unida ao trabalho produtivo, constituiu-se numa das raízes inspiradoras da educação politécnica que defendem alguns países.

Várias vezes, sem esclarecer, temos falado de educação integral. É uma expressão de uso comum. Ninguém a discute nem a questiona. Mas existiu um tempo em que educação integral significava algo mais ou menos perigoso, pelo menos, suspeito. Começou a ser empregada na segunda metade do século XIX pelos socialistas e anarquistas (Triviños, et alii, 1981, p. 121), para definir a educação do futuro. Pedro Kropotkin, anarquista russo, foi um dos defensores desse tipo de educação em forma mais clara, em sua obra “Campos, Fábricas e Oficinas”. Kropotkin considera sinônimas as expressões educação integral e educação completa. Rejeita definitivamente a divisão entre educação técnica e educação intelectual. Manifesta-se Kropotkin por uma formação geral que permita o conhecimento de troncos comuns de profissões, com certa habilidade em alguma em especial, que permita ao jovem, ao sair da escola, aprender um ofício na vida laboral. Defende, também, a idéia da educação unida ao trabalho produtivo.

A idéia de educação integral apresenta-se, por primeira vez no Brasil, num texto Constitucional na Carta de 1934, no artigo nº 150, talvez por influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. O artigo nº 125 da Constituição de 1937 fala de “educação integral da prole”, mas, em seguida, como já comentamos, introduz a idéia de educação profissional exclusivamente para os pobres, esquecendo a acepção fundamental do conceito de educação integral. A expressão educação integral desaparece dos textos constitucionais de 1946 e 1967. Mas está presente na Lei 4.024 (artigo 1º) e na Lei 5.692 (artigo nº. 21), mas pode-se dizer que todo o conteúdo da Lei de 1971 está inspirado no princípio da educação integral.

4. A importância da educação geral

A necessidade de uma formação geral básica, ampla, dos educandos, parece estar já universalmente reconhecida. Só ela pode permitir uma atuação consciente

no trabalho e dar a capacidade para uma adaptação rápida frente às mudanças que produzem cada dia as novas tecnologias. Faure (1973, p. 26), expressa que a educação, mais que formar para um ofício determinado, deve capacitar o indivíduo para a adaptação a tarefas diferentes que a sociedade está oferecendo continuamente. Vaisey (1968, p. 107) considera que “o elevado nível de educação geral é condição para muitas mudanças de ocupação”. No mesmo sentido se manifesta Medina (1967, p. 69) e assegura que não é possível uma especialização se antes não se tem “um nível relativamente alto de educação geral”. Velloso (1970, p. 282), referindo-se ao caso específico do Brasil, diz: ... “mas a complexidade do sistema econômico não aconselharia especializar um profissional para uma determinada profissão e se qualificar, de um modo geral, permitindo, dessa forma, ao profissional adaptar-se às mudanças do mercado ocupacional”.

5. A escola politécnica

É interessante salientar que, se bem a idéia de uma formação geral básica permita uma rápida adaptação às mudanças do ambiente, especialmente profissional, tem raízes antigas, ela é reforçada com o pensamento de Marx, Bakunin, Lenin, Blonskij, Makarenko e Pistrak, especialmente, os que acrescentam a idéia da politecnificação, que é uma concepção moral e científica do trabalho. Marx, em 1847 (Manacorda, 1969, p. 25), não compartilhava a idéia de o operário aprender mais de uma profissão. Pensava ele que essa idéia, que defendia Engels e os empresários, favorecia aos proprietários dos meios de produção, porque como a tecnologia produzia constantes mudanças, facilitava a adaptação dos trabalhadores e com isso aumentavam os lucros dos empresários, porque não precisavam fazer investimentos na preparação de pessoal totalmente inexperiente. Mas, em 1855, Marx (O Capital, livro primeiro, v. 1, cap. XIII, seção 9, p. 559) mudou totalmente seu pensamento e reconheceu que “a variação do trabalho deve ser reconhecida como Lei geral e social da produção, o qual exige a maior versatilidade possível do trabalhador”. Com estas idéias, Marx colocaria as bases para a educação unida ao trabalho produtivo e à concepção científica do mesmo.

Para Lauwerys (1959, p. 281-9), “a educação politécnica soviética, uma dos países onde se concretizou, de alguma maneira, o pensamento de Marx, significa “uma ruptura com a principal tradição européia”, pela qual, sem dúvida alguma, estamos muito influenciados, estaria representada pela “*educação liberal inglesa*”, de desenvolvimento da personalidade e do caráter moral; pela “*cultura geral francesa*”, com raízes no pensamento cartesiano e na filosofia escolástica; pela “*Algemeinbildung alemã*”, unida ao misticismo da Idade Média e que tem como propósito o aprofundamento da sensibilidade.

6. A educação técnica e profissional em alguns países

Queremos completar esta apresentação sobre a “preparação para o trabalho” em diferentes autores da comunidade internacional, ressaltando como se realiza a educação técnica e profissional na China, Alemanha Federal, Alemanha Oriental e Israel. A escolha destes países não foi totalmente arbitrária. Seus estilos de “preparação para o trabalho” apresentam algumas peculiaridades que os diferenciam um de outros. Talvez possam representar tendências, filosofias e dentro delas, matizes, de como algumas regiões acham que devem preparar a sua gente para as necessidades relacionadas com o desenvolvimento geral da vida humana, da produção e do progresso. Não pretendemos, por outro lado, ser exaustivos nos comentários. Apenas nos guia o propósito de oferecer uma perspectiva com um delineamento um pouco mais aprofundado.

6.1. A educação técnica e profissional na China

É difícil imaginar-se as proporções da China, quando se fornecem alguns dados, especialmente com respeito às informações relacionadas com o desenvolvimento educacional.

Queremos lembrar que a última informação sobre o número de habitantes da República Popular Chinesa, dá mais de um bilhão e cem mil pessoas. Isto é quase dez vezes o número de habitantes do Brasil. Sua extensão territorial, entretanto, não ultrapassa tanto a do Brasil. A China tem 9.600.000 km² (China, 1979, p. 1). Nasce, apesar das severas medidas que se tem imposto para o controle de natalidade, ao redor de 10 milhões de crianças cada ano. Isto é quase quatro países como Uruguai surgem anualmente na terra chinesa. A China tem um passado e um presente que se inicia em 1949. Este presente tem três períodos, para nós, claramente estabelecidos: de 1949 até 1965, é um período de construção, de grandes esforços; de 1966 a 1976, é o tempo da “Revolução Cultural”, e de 1977 até este momento atual.

A educação está baseada no princípio expresso pelo governo em 1958: “A educação deve-se combinar com o trabalho produtivo” (China, 1979, p. 171).

Para compreender como se realiza a formação técnica e profissional na República Popular da China, é indispensável fazer uma breve referência à estrutura do seu sistema educacional. A escola primária chinesa tem uma duração de cinco anos. As crianças entram a escola aos seis anos. Existe uma duração pré-escolar, com creches (0-2) e jardins de infância (3-6 anos). Sobre a escola primária está a nível secundário. Este tem dois ciclos. O primeiro ciclo tem uma duração de três anos, e pode-se dizer que está universalizado no país. O segundo ciclo tem dois anos (em algumas cidades, três). O ensino superior apresenta três tipos: *Universidade de humanidades e ciência* (nessas universidades se formam profissionais em letras, literatura, chinês, matemática, física.); as *Universidades de ciências exatas e engenharia* (aqui se formam os diferentes tipos de engenheiros

e outros especialistas), os *Institutos Especializados* (medicina, agronomia, pedagogia...). Todos os estudos duram quatro anos (com ressalvar de medicina que dura cinco anos ou mais). Todos os estudantes que ingressam ao ensino superior dedicam anualmente dez semanas ao trabalho produtivo nas fábricas, aldeias e outros lugares, e doze semanas às pesquisas sociais e prática produtiva. A maioria das universidades ou institutos tem se colocado em contato com as fábricas ou granjas e tem estabelecido com suas próprias forças fábricas de tamanho pequeno. Nesse momento existem 675 estabelecimentos de ensino superior, com uma matrícula (1980) de 11.440.000 alunos (Presencia de China, 1982, p. 4).

“A revolução cultural” (1966-1976) afetou o sistema de formação profissional. É verdade que “existe uma tendência para orientar atitudes favoráveis para o significado elevado do trabalho (Kerr et alii, 1978, p. 7), com a realização precocemente de atividades produtivas inclusive nos jardins de infância, através de todo o sistema de ensino. Mas existe um nível escolar encarregado da formação profissional. E esta se realiza no segundo ciclo de ensino secundário. Este sistema foi estabelecido em 1958, mas foi destruído pela “Revolução Cultural” que considerou a formação profissional a nível de segundo grau, um posicionamento de tipo burguês. As escolas ficaram fechadas durante 18 meses. Em 1979, começou uma reforma, que tende a restabelecer o antigo sistema, que a Revolução Cultural fez quase desaparecer. Em 1977 (Xiaojie, 1982, p. 22), somente 5% dos estudantes secundários estavam nas escolas profissionais. Mas o ensino superior era incapaz de receber a todos os egressos do ensino secundário. E então os jovens ingressavam no trabalho sem qualquer qualificação. Em 1982, depois das reformas estabelecidas na Lei de 1978, o sistema de formação ficou assim estabelecido: um *secundário de segundo nível*, de dois anos de duração, que prepara para a universidade ou para as escolas profissionais. Escolas *técnicas secundárias* que recebem alunos que terminaram o primeiro ciclo do ensino secundário. Nelas estudam os jovens durante quatro anos. Estas mesmas escolas recebem egressos do 2º. ciclo secundário que estudam nelas durante dois ou três anos; *escolas de operários técnicos* que durante dois anos preparam aos egressos do segundo ciclo secundário em alguma profissão; *escolas profissionais* (técnicas) que preparam pessoal qualificado em períodos de formação de um, dois ou três anos; *escolas médias agrícolas e escolas de trabalho e estudo*. Em 1981, as escolas médias ou secundárias agrícolas tinham 481.000 alunos o que significava quase um aumento de 100% em relação a 1977. No mesmo ano, a matrícula nas escolas técnicas havia aumentado em 55,3%. A reforma educacional iniciada em 1978, está desenvolvendo-se de maneira positiva. Tem-se apresentado algumas dificuldades. Por exemplo, muitos graduados de escolas técnicas ou de escolas agrícolas não encontram emprego, devido a existência de uma tradição Chinesa de que o filho herdava o lugar do pai, quando este se retirava, na fábrica ou nos lugares agrícolas. E geralmente, os que ingressam nessas condições ao trabalho

não têm uma qualificação profissional adequada, o que afeta a produção. As campanhas que realizam os governos locais para quebrar esse costume estabelecido pelo tempo, têm alcançado resultados relativamente positivos.

6.2. *A educação técnica e profissional na República Federal Alemã*

O ensino profissionalizante, na Alemanha Federal, estruturalmente, é um dos mais complexos que conhecemos. Podemos assegurar que, inclusive, existem muitos professores alemães que seriam incapazes de dar uma explicação clara sobre o sistema de formação profissional em seu país. Não pretendemos justificar nossas limitações na exposição do tema com antecipação com as palavras acima colocadas. Nosso desejo é atingir um grau de clareza na compreensão do sistema de formação profissionalizante na República Federal Alemã.

Em alguns lugares da Alemanha Federal, o ensino primário é obrigatório desde o século XVII. Atualmente, a obrigatoriedade se estende através de doze anos, isto é, desde os seis aos dezoito anos de idade. Destes doze anos obrigatórios, por acordo dos Secretários de Cultura dos Estados, em 1964 (Bahro & Becker, 1979, p. 42), nove são de frequência de tempo integral. Os outros três anos, o aluno estuda e trabalha frequentando parcialmente uma escola. Esta faixa dos três anos é a do ensino profissionalizante, mas não é tão simples assim a concepção do sistema. Com efeito, existem jovens que seguem estudando, depois dos nove anos de tempo integral na escola, em escolas de tempo integral. Estes estão dispensados de cumprir esta disposição legal.

Para se entender melhor a formação profissionalizante alemã, faremos uma rápida apresentação do sistema de educação nacional. Adiantamos que existem algumas diferenças em relação aos estudos. O Plano Global de Educação, estabelecido por lei de 1973, procura uniformizar todo o ensino do país ao final de 1985.

Existe uma educação pré-escolar não obrigatória, para menores de seis anos. O ensino obrigatório começa por apresentar-se com a *Vollkschule*, a escola primária de quatro anos de duração. Quando a criança termina a escola primária, se lhe apresentam três possibilidades. Ela pode se decidir por ingressar ao Ginásio, à escola principal ou à escola média. No ginásio, até alcançar o "*Abitur*" exame final que habilita para o ingresso à universidade, o aluno permanecerá nove anos. Se ingressa na escola principal, estará nela cinco anos, e seis anos se se incorpora na escola média. Devemos esclarecer que a escola principal agora está começando a ter seis anos, em alguns estados. Originalmente tinha cinco anos de duração. Esta fase da 5ª. a 10ª. série denomina-se secundário I. Quando os estudantes, em geral, têm cumprido com esta escolaridade de nível secundário I, ficam prontos para iniciar sua formação profissionalizante.

Existe ainda um esclarecimento prévio. A escolha que realiza o aluno após terminar a escola primária de quatro anos, não é definitiva. Mas, na realidade,

quase é irreversível. Mas como tem-se observado alguns problemas, os Secretários de Educação dos Estados, em 1974, resolveram que o 5º e 6º anos de escolaridade, ou seja, os dois primeiros anos, as duas primeiras séries do ginásio, escola principal e escola média constituem o ciclo denominado de orientação (Fuhr, 1979, p. 62) "O objetivo deste ciclo de orientação é manter aberta a possibilidade de uma decisão sobre a carreira escolar do aluno até o final da sexta série escolar e possuir uma base mais segura de juízo".

Os termos, as expressões para definir os diferentes tipos de ensino profissionalizante alemão, são os seguintes:

- Ano de Preparação Profissional
- Ano Profissionalizante Básico
- Escola Profissionalizante
- Escola Profissionalizante Supletiva
- Escola Técnica Elevada
- Escola Técnica Avançada
- Escola Técnica.

Na lei de 1969, a formação está dividida nos seguintes setores: formação profissionalizante (formação inicial); aperfeiçoamento profissional e reeducação profissional (ao mudar de profissão).

Segundo a Lei de 1969, a formação profissionalizante pode se realizar através das seguintes instituições (Bahro & Becker, 1979, p. 64): 1º): na empresa e na escola concomitante. Esta combinação escola-empresa é o que se denomina sistema dual de formação profissional; 2º) Na escola técnica Profissional; 3º) Na Escola Técnica Profissional Elevada; 4º) Na Escola Técnica Avançada e 5º) Na Escola Técnica.

Brevemente caracterizaremos cada um destes tipos de formação profissional, observando fundamentalmente, objetivos, condições de ingresso, duração dos estudos e características gerais da formação.

1º) O Sistema dual: escola profissionalizante e empresa

O objetivo deste sistema é o de formar operários qualificados, participando intensamente em atividades práticas, na empresa. Por isso, o maior tempo do jovem está dedicado ao trabalho na fábrica ou oficina sob a supervisão do pessoal, a nível geralmente de mestres, especialmente preparado para tal efeito. Ingressam a este tipo de formação profissional os jovens que tenham terminado a escola de 10 anos e estejam habilitados para iniciar um treinamento profissional através de um aprendizado que, em geral, se realiza nas escolas de aprendizes das indústrias. Ao mesmo tempo que o aprendiz trabalha na fábrica, frequenta também a escola profissional correspondente a seu interesse. Existem diferentes grupos de escolas profissionais que oferecem a possibilidade de fazer uma escolha entre 460 ofícios. Estes estão agrupados em áreas: técnicas, economia e

administração, saúde, nutrição e economia doméstica, desenho, agricultura e jardinagem. Semanalmente frequenta a escola durante doze horas e as matérias que esta ensina estão diretamente relacionadas com o ofício que está aprendendo na fábrica. Os estudos duram três anos. Com cursos de aperfeiçoamento este operário qualificado pode alcançar até o nível superior.

2^o) *A escola técnica profissional*

Seu objetivo, segundo Bahro & Becker (1979, p. 69) é de oferecer “uma formação geral e ampla e uma formação profissional básica em uma determinada especialidade (por ex., eletrotécnica). Podem ingressar a esta escola os egressos da escola principal. As matérias que se estudam são mais ou menos as mesmas do sistema dual, mas com outras direções e profundidade, porque esta escola prepara (Rômer, 1979, p. 306) para uma continuidade posterior, por ex., a escola técnica avançada. Os estudos duram dois ou três anos. É de tempo integral.

3^o) *A Escola técnica profissional elevada*

Ingressam a ela os alunos que tenham terminado a escola principal. É também de tempo integral, com dois anos de duração e seu objetivo fundamental é o de formar de maneira completa num ofício (por ex., assistente técnico).

4^o) *A escola técnica avançada*

Esta escola tem por objetivo preparar a seus alunos para a Escola Técnica Superior, isto é, de terceiro grau. Esta é uma escola de nível secundário II. Podem ingressar a ela todos os alunos que tenham concluído a escolaridade de dez anos, sejam do ginásio, escola principal ou da escola média. E também os egressos da escola técnica profissional. A duração dos estudos é de dois anos para os com escolaridade de dez anos, o primeiro deles é o tempo parcial: o aluno trabalha tanto na escola como na fábrica. O segundo ano é de tempo integral na escola. Os que ingressam na escola técnica profissional vão diretamente ao último ano de estudos. Existem diferentes tipos de escolas técnicas avançadas, de acordo com áreas que abrangem: técnica, economia, decoração, nutrição e economia doméstica e pedagogia social e trabalho social.

5^o) *A escola técnica*

As escolas técnicas têm por objetivo o aperfeiçoamento profissional. Existem uma escola técnica diurna, de dois anos de duração e uma escola técnica noturna com quatro anos de duração. Muitos ingressam a esta escola, em algumas de suas formas, para alcançar o nível de mestre. Para isto se precisa uma formação profissional completa e pelo menos três anos de experiência profissional.

A crise econômica mundial que efetuou profundamente a Alemanha entre 1974 e 1981, obrigou ao governo a tomar algumas medidas no campo

educacional, procurando ajudar aos jovens, especialmente aqueles que se encontravam na faixa etária de quinze a vinte anos, que, por razões fundamentalmente econômicas interromperam seus estudos e estavam desempregados e sem qualificação profissional. Por ex., em 1977, havia na Alemanha 85.286 jovens desempregados, a maioria deles sem nenhum preparo profissional. Havia-se demonstrado através de pesquisa, que conhecer um ofício era fator importante para ingressar ao mercado do trabalho. Por isso, a lei de 1969, sobre educação, foi modificada em 1976, para atender a estes problemas que criava a crise econômica no país. E assim surgiram o ano de preparação profissional e ao ano profissionalizante básico, duas formas que procuravam atenuar o problema de desemprego entre os jovens.

1º) O ano de preparação profissional

Segundo Bahro & Becker (1979, p. 67), “é um ano de preparação de tempo integral, obrigatório para todos os alunos que após dois anos de escolaridade obrigatória não iniciam um aprendizado de ofício integral”. Este ano de preparação profissional oferece uma preparação teórico-prática em dois ou três campos profissionais, a escolha dos alunos. Além de frequentar as aulas, os alunos trabalham em oficinas, laboratórios, escritórios etc. Ingressam a este ano de preparação profissional incluso os alunos que não determinarão o décimo ano da escola média, principal e ginásio, e podem, com este ano de preparação profissional também alcançar a terminar os dez anos obrigatórios, o que aumenta sua chance de conseguir um contrato de aprendizado de um ofício em alguma empresa.

2º O ano profissionalizante básico

Também é de tempo integral como o ano de Preparação Profissional. Mas só admite alunos egressos da escola principal, que não tem contrato de trabalho, de aprendizado de algum ofício com alguma empresa. Além disso, não ensina dois ou três matérias profissionais. Concentra seu ensino em uma só profissão. Este aluno, se termina com notas sobressalientes seu ano profissionalizante básico, pode ingressar à escola técnica avançada.

A Alemanha Federal, como outros países desenvolvidos (Alemanha Oriental, Suécia, etc) oferecem um fenômeno interessante em relação à população escolar primária: tem começado a diminuir. Por exemplo, Alemanha Federal teve em 1976 na escola primária, 3.745.500 alunos. Esta quantidade diminuiu a 2.771.100 crianças nas escolas primárias em 1980. Um milhão de alunos menos. Isto originou desemprego entre os professores (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1980, p. 193).

6.3. A formação técnica e profissional na Alemanha Oriental

É interessante salientar o sistema educacional da Alemanha Oriental, porque talvez seja ele o que melhor representa a idéia da educação politécnica, isto é, a concepção científica e moral do trabalho, onde os conceitos e desenvolvimento da educação integral e a educação geral básica estejam ligados precocemente ao trabalho produtivo. Sem dúvida alguma, é a União Soviética a que, com relação à ligação entre educação e trabalho tem mais longa tradição. Marx (1968, p. 43) fala da necessidade da “combinação do trabalho produtivo com o ensino desde uma idade precoce», com a «proteção das crianças». Antes o autor de «O Capital» (S.s, p. 18, nº 10) havia proposto a «abolição do trabalho das crianças nas fábricas, «tal como hoje se pratica». Estas idéias de instrução unida ao trabalho produtivo, como sabemos, Marx as tomou de Robert Owen, o socialista utópico que alcançou êxito com a prática de seus pontos de vista na escola que instalou em sua fábrica de tecelagem de New Lanark, Inglaterra. Pistrak (1981) e outros, especialmente Blonskij (apud Mendel e Vogt. 1977, p. 201) desenvolveram uma pedagogia socialista do trabalho. Especial relevo atinge no desenvolvimento da educação unida ao trabalho produtivo, incumbindo nele o bem-estar da coletividade, no pensamento pedagógico sociético e do mundo, as idéias de MakarenpDebesse & Mialaret, 1974, p. 114). Mas a aplicação do ensino politécnico na União Soviética não tem sido os resultados que se poderiam esperar. Foi aplicado entre 1919 e 1931 e criticado durante deixou-se de lado sua prática entre 1931 e 1951. A reforma de 1959 procura reivindicar a educação politécnica. Mas, após de 1964 e especialmente na década de 1970, a educação politécnica é colocada em segundo término. Existe nos textos. Se lhe critica conforme Chapovalenko (apud Debesse & Maliaret, 1974, p. 115), «o haver adquirido um caráter formal que não estava unido ao estudo sério das noções científicas fundamentais. Os trabalhos realizados nas empresas careciam de objetivos educacionais e serviam unicamente aos propósitos econômicos».

Todas estas mudanças para apreciar o ensino politécnico na União Soviética tem se refletido em muitos países socialistas. Mas, ao que parece, a Alemanha Oriental tem conservado uma linha mais unida aos princípios da educação politécnica. Por isso, queremos apresentar em forma muito breve, a grandes traços, o funcionamento dos ensino politécnico alemão oriental. Considerando que estes pontos de vista e as experiências em diferentes países, têm muita importância para as decisões educacionais que as nações do terceiro mundo devem tomar no âmbito de seus problemas e circunstâncias de desenvolvimento.

O sistema educacional começa com a creche, continua com o jardim de infância, a escola politécnica, o ensino médio e o ensino superior. Este está constituído por 8 universidades (uma delas, técnica em Dresden) e por 47 escolas Superiores (Escola Superior de Música, Escola Superior de Economia, tec.).

Mais de 70% das crianças de três a seis anos estão nos jardins de infância (Jesualdo, 1974, p. 38). As crianças ocupam muito de seu tempo na realização de

trabalhos produtivos, de acordo com sua capacidade e condições do ambiente. Os alunos realizam pequenas culturas, jardinagem, ajudam a combater as pragas das árvores frutíferas, etc. (Jesualdo, Sosa, 1974, p. 40).

O trabalho produtivo na escola politécnica (Jesualdo, 1974, p. 81) começa na sétima e oitava séries, em geral, nas oficinas da escola. O currículo escolar exige a aprendizagem de variadas operações manuais como serras, cortar, dobrar, fazer roscas, limar, traçar, marcar, etc. Mas não são suficientes estas técnicas gerais; também se aprendem na oitava série, as específicas de cada empresa. Só na 9ª. e 10ª. séries os alunos começam sua participação diretamente no trabalho produtivo das empresas (Jesualdo, 1974, p. 81). Pode-se dizer que o currículo destas duas últimas séries da escola politécnica, entre outros, persegue dois objetivos essenciais: 1º) Aprender produzindo para a comunidade, conhecendo o desenvolvimento e a complexidade da existência das empresas, suas diferenças, seus problemas, etc. e 2º) Permitir aos jovens que, em contato com a vida das fábricas, indústrias, oficinas, etc., possam ir realizando a escolha do ofício que lhes gostaria aprender uma vez concluída a escola politécnica.

Os egressos da escola politécnica que escolhem a formação em um ofício, têm duas possibilidades: receber uma formação profissional de dois ou de três anos. Em ambos os casos receberá o título de operário qualificado, mas, com três anos de formação, após aprovar o vestibular, pode continuar estudos no ensino superior. (Jesualdo, 1974, p. 121).

A, formação profissional se realiza nas *escolas profissionais das empresas* (75% da formação profissional se realiza desta maneira) que estão em condições de oferecer, ao mesmo, tempo, uma formação prática. Também a formação profissional pode ser recebida nas *escolas profissionais de bairro* que fornecem ao jovem exclusivamente a formação teórica e que é visitada duas vezes por semana pelos aprendizes que trabalham em empresas, serviços, etc., que não têm escolas, como as primeiras, para dar uma formação teórica. As escolas denominadas *escolas profissionais centrais* que oferecem uma formação teórica naquelas profissões cujo número de aprendizes é baixo, de acordo com as necessidades da comunidade, e não é possível formar turmas especiais nas escolas de bairro. Além destes tipos de estabelecimentos de formação profissional existem outros, como as escolas superiores populares, e, especialmente, os estabelecimentos de *formação profissional permanente* que funcionam nas empresas e que têm por objetivo o aperfeiçoamento constante dos operários, técnicos, engenheiros e outros (Jesualdo, 1974, p. 134).

Em síntese, a formação profissional na Alemanha Oriental está voltada para uma visão integral do sujeito, uma concepção científica do trabalho, uma educação unida ao trabalho produtivo e a uma formação geral, básica, ampla.

6.4. A formação técnica e profissional em Israel

Um dos países que nasceu após a Segunda Guerra Mundial, Israel, tem desenvolvido planos, desde o momento que alcançou sua qualidade de estado

independente, em 1948, para preparar a sua juventude visando o progresso econômico e social da nação. Desta maneira, Israel também tem-se somado ao que um de seus educadores, Hurovitz (1982, p. 15) denomina «movimento mundial em prol da educação técnica».

Um breve comentário sobre as características do sistema educacional e da formação técnica e profissional dos jovens, mostrará algumas diferenças fundamentais que existem entre o ensino israelense e da Alemanha Oriental, por exemplo.

A obrigatoriedade do ensino de onze anos, está estabelecida para o *jardim de infância* (ao qual ingressam as crianças de cinco anos de idade, mas muitos menores se incorporam muito mais cedo aos jardins privados); *para a escola primária de seis anos*, para *escola intermediária de três anos* e para o primeiro ano, dos três que ela tem de duração, da escola secundária acadêmica. Todos os estudos são gratuitos nestes níveis de ensino.

Ao concluir a escola primária de seis anos, a criança, obrigatoriamente, ingressa à escola intermediária que oferece um sistema de níveis, superior, médio e baixo. Estes níveis se organizam de acordo com o rendimento dos estudantes. Desta maneira, um aluno pode estar em nível superior em matemática e frequentar as aulas de nível baixo em ciências sociais (Hurovitz, 1982, p. 41). Todos os alunos podem-se encontrar nas aulas de educação física, e de desenho técnico e trabalhos manuais. Mas esta escola intermediária tem outra característica interessante: os estudantes que, por seus rendimentos nas disciplinas teóricas, (matemática, hebreu, ciências sociais, etc) se situam nos níveis médio e baixo recebem horas adicionais de trabalho práticos, e são, geralmente, os futuros estudantes da educação técnica.

Quando o aluno termina a escola intermediária pode ingressar na escola secundária de tipo acadêmico ou optar por uma formação técnica: na profissional com vestibular, na profissional comum, na média, na profissional lenta e na de aprendizado, todas de duração de três anos, com exceção da profissional lenta que dura dois anos. Os quatro primeiros tipos de ensino profissional dependem administrativamente do Ministério da Educação; o último, do Ministério do Trabalho que dirige ainda as escolas «Miftán» para jovens de capacidade limitada (Hurovitz, s.d, p. 2). O Ministério de Defesa também atende a formação técnica em escolas profissionais pré-militares com internato.

É interessante salientar que tanto no jardim de infância, como na escola primária e na escola intermediária, o trabalho manual não persegue objetivos unidos à produção; sua função é essencialmente «educativa» (Hurovitz, 1982, p. 35).

O ingresso dos alunos às escolas técnicas realiza-se através de um processo de admissão, no qual tem muita importância o Relatório do orientador que acompanhou ao aluno especialmente durante a escola intermediária.

As quatro escolas técnicas que dependem do Ministério da Educação permitem o trânsito do aluno entre elas e oferecem uma ampla diversidade de profissões. Os egressos dessas escolas podem: os das escolas profissionais com vestibular, ingressar à universidade ou aos institutos politécnicos; os da escola profissional comum, aos institutos politécnicos; os da escola média, ao mercado de trabalho realizando uma atividade especializada; e os da escola profissional lenta, ao mercado de trabalho, sem qualificação.

A formação profissional nestas quatro escolas apresentam outras características. Uma delas é, por exemplo, que a formação que se recebe não se dirige a um tipo de especialização extrema (Hurovitz, 1982, p. 59). Não se forma o torneiro, mas o mecânico geral que domina a torneira, sabe soldar, limar, etc. Isto é, o egresso é capaz de desempenhar-se, dentro de uma área, em vários campos, o que permite rápidas adaptações as mudanças que se produzem no mercado de trabalho. Algumas escolas técnicas podem formar inclusive, técnicos e engenheiros práticos, se os alunos sobressalientes das turmas realizam mais um ou dois anos de estudos, respectivamente, sobre o currículo normal. Esta possibilidade está reservado para os egressos das escolas profissionais com vestibular e escolas profissionais comuns. Mas também podem alcançar esses mesmos títulos profissionais os egressos das escolas profissionais médias, após haver realizado o serviço militar e haver reunido alguns requisitos relativos à sua preparação. Estes estudantes não recebem seus diplomas do Ministério de Educação, senão do Ministério do Trabalho. Tão importante é o labor que neste nível realiza este último Ministério que no período de 1977-1978 havia nas carreiras mencionadas 1.342 jovens (menores de vinte anos) estudando nas escolas do Ministério da Educação e 5.510 adultos nos cursos do Ministério do Trabalho (Hurovitz, 1982, p. 62). Segundo o Programa de Estudo do Ministério da Educação de Israel, de 1979, a formação do engenheiro prático, por exemplo, apenas tem sete horas semanais de trabalho na fábrica nos semestres do último ano de estudos. Isto é, quase a totalidade da formação deste profissional se realiza nos laboratórios e oficinas das escolas.

Os egressos da escola intermediária podem ingressar diretamente ao mercado de trabalho. Mas, de acordo com a «Lei do Aprendizado» o adolescente deve freqüentar um dia por semana a jornada de trabalho diário, pela qual recebe salário idêntico, a uma escola de aprendizes. Em 1977, havia em torno de 25.000 menores entre 14 e 18 anos de idade, trabalhando nas fábricas, mas só 13.000 freqüentavam as escolas de aprendizes devido à falta de escolas para atender a grande variedade de ofícios em exercício no mercado ocupacional. Existem também as escolas profissionais nas fábricas, mas não se tem desenvolvido no nível do desejado. Talvez influa para que isto ocorra o escasso número de grandes indústrias que possam ocupar milhares de operários. Estas escolas são muito úteis para a capacitação dos jovens que trabalham e estudam nas fábricas. Estas, inclusive, às vezes, contam também com oficinas para o trabalho dos operários.

Ultimamente, o Ministério do Trabalho tem introduzido algumas modificações no sistemas: os que ingressam a estas escolas permanecem um ano, dedicados exclusivamente ao estudo, e, em seguida, seguem o sistema misto de trabalho e estudo durante dois anos mais.

O Ministério do Trabalho mantém «cursos para adolescentes de difícil adaptação» e os denominados «Grupos de Trabalho» (Hurovitz, 1982, p. 78). Os primeiros, nasceram na metade da década de 60 quando o país vivia uma crise de depressão econômica e muitos jovens se encontravam sem trabalho com as conseqüências sociais previsíveis. Para resolver este problema e ajudar à juventude se organizaram estes cursos para adolescentes que se caracterizam por dedicar três dias ao trabalho e três dias ao estudo, semanalmente. A campanha inicial comprometeu na idéia em torno a 4.000 jovens. A maioria destes adolescentes ingressaram, em seguida, ao mercado de trabalho, mas alguns não encontraram cabida entre as oportunidades laborais que ofereciam. Geralmente foram os jovens que mais problemas de adaptação tinham. Entre estes havia, inclusive, jovens com antecedentes delictuosos. Para estas pessoas se organizaram os denominados «grupos de trabalho» que foram verdadeiros esforços de apoio aos jovens. Esta ajuda poderia estar caracterizada por: trabalho, durante cinco dias, estudo durante um dia na semana, atividades de lazer, salário e a presença constante de um instrutor que organizava as atividades gerais do grupo. Os esforços realizados para salvaguardar uma existência sadia e útil para os jovens e a sociedade, tiveram resultados que foram considerados muito positivos.

O desenvolvimento da educação técnica e profissional em Israel tem estado em constante aumento. No período de 1948-1949 (quando o país tinha 800.000 habitantes) só 2.000 jovens estavam matriculados nas escolas técnicas do Ministério de Educação. Entretanto, a matrícula no lapso 1980/1981 atingiu a 80.000 (a população alcançava a 4.000.000). A esta quantidade que freqüentava as escolas técnicas e profissionais deve-se acrescentar os que recebiam formação especializada no Ministério do Trabalho. No período 1977/1978 o treinamento profissional neste Ministério era recebido por 24.075 jovens de dezoito anos.

Nesta superficial visão que estamos oferecendo é indispensável, pelas idéias interessantes que nesse campo tem sido posto em prática, apresentar um brevíssimo comentário sobre a educação técnica na área rural.

Para compreender melhor as características da educação técnica no meio rural é necessário esclarecer que o desenvolvimento da agricultura em Israel (Hurovitz, 1982, p. 66) está em mãos os Kibutzim e dos Moshavim. Isto é, na forma de trabalho comunitário, cooperativo. Isto permite uma ação conjunta dos agricultores especialmente no processo de mecanização das tarefas agrícolas. A incorporação da máquina de moderna tecnologia no trabalho de terra produziu, pelo menos, quatro efeitos notáveis. Por um lado, a produção agrícola alcançou níveis elevados, próprios dos países mais desenvolvidos; por outro, a mecanização da agricultura originou uma menor utilização de mão de obra: as porcentagens de

trabalhadores agrícolas se reduziam bruscamente comparadas com a força de trabalho braçal que precisava o país ao começo de sua vida independente, em razão dos caracteres primitivos de exploração agrícola que se acostumava.

Para resolver os problemas de desemprego das pessoas que moravam no meio rural e evitar o êxodo do habitante do campo. Israel encontrou uma solução muito eficaz: criou fábricas no próprio ambiente camponês que absorveram a mão de obra excedente.

Como consequência geral destas peculiaridades da agricultura israelense, a formação técnica e profissional do jovem que trabalha no meio rural mudou para adaptar-se às necessidades do ambiente que requer um trabalho qualificado no uso da mais moderna tecnologia.

7. CONCLUSÕES

Uma tentativa de resumir os pontos de vista que temos colocado, em torno da idéia da preparação para o trabalho, da pedagogia do trabalho, e da educação pelo trabalho, poderia salientar o seguinte:

1º) Nem o educador nem a escola podem deixar de sentir os efeitos decisivos sobre sua ação dos fatores externos (sócio-econômicos, culturais, políticos, etc.) que representa o grupo social que estabelece as formas de vida predominantes em setores específicos da comunidade universal. Neste sentido, os valores, os estilos de existência, a preparação para o trabalho, etc., estão pré-estabelecidos e a escola só fixará metas, objetivos, etc., dentro de um esquema geral de desenvolvimento. Sua função inovadora poder-se-á concretizar nos limites indicados pelos denominados fatores externos a ela. Mas é indispensável reconhecer que o modelo mais rígido e fechado não pode conter inteiramente o espírito humano que buscará um resquício para criar e fazer novas verdades.

2º) Na idéia da preparação para o trabalho não existem receitas que possam ser transferidas de uma para outra região do mundo, sem os perigos gravíssimos de aprofundar as injustiças, as frustrações e os erros que se querem evitar. Por outro lado, nenhum país ou regiões têm as soluções verdadeiras válidas para todos, dos problemas educacionais. Inclusive, nenhuma nação democrática pode dizer neste momento, que encontrou o caminho certo para a formação de seus cidadãos como seres humanos.

3º) A preocupação sistemática que se tem desenvolvido no mundo, pela educação e sua relação com o trabalho, permite definir a década de 70 como a «corrente educativa do ensino técnico e profissional».

4º) A educação deve-se desenvolver considerando como falsa a dicotomia trabalho intelectual — trabalho manual.

5º) Não é possível profissionalizar em idade prematura o ser humano. Mas, precocemente, a criança deve aprender a amar e respeitar todas as formas de trabalho, isto é realmente educação, que contribui para seu próprio crescimento e para o bem-estar da coletividade.

6º) Parece indispensável uma ampla e sólida formação geral que sirva de base a áreas comuns de profissões que permitam adaptações, com o domínio de novas profissões, decorrentes de mudanças tecnológicas de um mundo instável e em contínua transformação. Este ponto de vista colocado acima, vai contra o pensamento de Platão (1955, P. 80,81, 169,200) que defendeu a especialização quase ao estilo de Taylor. A idéia da formação de especialistas tem raízes muito antigas.

7º) Os educadores e a escola devem reconhecer sua importância relativa no propósito de encontrar soluções satisfatórias no complexíssimo problema da formação técnica e profissional dos indivíduos de uma determinada sociedade. O problema torna-se mais difícil para os educadores se a sociedade na qual vivem pertence ao terceiro Mundo, porque, conforme Hyde (1980, p. 61) os países que sofrem a «invasão educacional sob a forma de assistência técnica cada vez mais ficam mais pobres».

Pensamos, finalmente, que o verdadeiramente interessante é que o trabalho, sem adjetivos de manual ou intelectual, está voltado, lentamente à consciência dos seres humanos como foi no princípio, no Édem, fonte de prazer e de paz. Achamos que o tumultuado mundo de agora, de desempregados, de fome, de guerras, de dor, mas também de esperanças, é uma passagem, um instante que a terra deve viver, mas que sairá dela, com maior dignidade para o homem. Na realização desde anelo, cabe à escola um papel fundamental, apesar de todas as limitações que se descobrem nas suas funções. Neste sentido, tem razão Freinet (1974, p. 174) quando expressa: «A escola tem que começar a cantar a nova dignidade do trabalho; é necessário conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente ciência da formação do trabalhador na dupla função de trabalhador e de homem».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Antonio L. Mendes de. *Reforma de ensino: a hora crítica da educação*. Rio de Janeiro, Americana, 1974.
2. AREMDT, Hannah. *A Condição humana*. Rio de Janeiro, Forense — Universitária, Salamandra Consultoria Editorial; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1981. 339p.
3. BAHRO, Horst & BECKER, Willi. *Educação, pesquisas e desenvolvimento*. Brasília, CAPES, 1979. 349p.

3. BAHRO, Horst & BECKER, Willi. *Educação, pesquisas e desenvolvimento*. Brasília, CAPES, 1979. 349p.
4. BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. 2. ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977. 337p.
5. BRANDÃO, Zaia. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: Garcia, Walter, ed. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil; Rio de Janeiro, FENAME, p. 106-25.
6. BREJON, Moisés. *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1977. 202p.
7. CASTRO, Cláudio de Moura. *Ensino técnico, desempenho e custos*. Rio de Janeiro, IPEA/IUPS. 1972.
10. COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966. 525p.
11. COMPAYRÉ, Gabriel. *História de la Pedagogia*. Paris, Libreria de la Vida de Ch Bouret, 1908. 468p.
12. COOMBS, Philip H. *A Crise mundial da educação*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975. 328p.
13. COWEN, Robert. L'education et travail, *Annuaire International de l'Education*, 33, 1981. chap. 4.
14. CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional do Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, Tijuca, 1977. 197p.
9. CHINA: Geografia, história, política, economia, cultura. Beijung, Ediciones em Lenguas Extranjeras, 1979. 260p.
8. CHESSVAS, J.D. *Datos fundamentales, imprescindibles para el planeamiento integral de la educacion*. Buenos Aires, Editorial Angel Estrada, 1971.
15. DEDESSE, M. & MIALARET, G. *Pedagogia comparada*. Barcelona Oikos-Tau, 1974. v.2
16. DER BUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft; Bonn, Gersbach & Shon Verlag, 1980-81. 271p.
17. EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. 2. ed. Porto Alegre Globo, 1976. 633p.
18. FAURE, Edgar. 21 pontos para uma nova estratégia da educação. *Correio UNESCO*. Brasília, 11 (8): 11-8, abr./jun. 1973.
19. FREINET, Celestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 1974. v. 1.
20. FÜHR, Christop. *Educación Y enseñanza en la República Federal de Alemania*. Viena, Carl Hanser — Verlag Munich, 1979. 178p.
21. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro 1979. v.4, t.8.
22. GARCIA, Coelho, Edília. *Educação e trabalho: o humanismo do nosso tempo* In: PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade Brasília, 1979. v. 3, p. 151-475.
24. GLÜCK, Iris. A participação da empresa no processo educacional. In: SENAC. *Uma década de ensino profissionalizante*. São Paulo, 1980. p. 27-8.
25. GOUVEIA, Aparecida Joly & HARVIGHURST, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Pulo, Melhoramentos, EDUSP, 1969. 237p.
26. HARBISON, Frederick & MYERS, Charles, *Educação, mão de obra e crescimento econômico*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1965. 258p.

27. HIGGINSON, J.H. The centenary of an English Pioneer in Comparative Education; Sir Michael Sadler (1861 - 1943). *International Review of Education*, Hamburg, 7(3): 286-98, 1961.
28. HUROVITZ, David. *Introdução a la educación vocacional*. Jesuralén, Asociación Israeli de Cooperación Internacional, s. d. 21p.
29. *Manual de Educación técnica y formación profesional en Israel*. Jersalén, Centro de Estudios Cooperativos y Laborales y Asociación Israel de Cooperación Internacional, 1982. 308p.
30. HYDE, George. *O papel da educação com referência especial ao Egito*. In: The Pre-Congress the World Council of COMPARATIVE EDUCATION Societies. Proceedings. Seoul, Korean Comparative Education Society, 1980. 390p.
31. JOHNSON, Christopher H. *Utopian Communism in France; Cabet and the Icarians*. Ithaca, Cornell University Press, 1974.
32. KERR, Clark et alii. *Observations on the relation between education and Work in the People's Republic of China*. Berkeley, The Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, 1978. 119p.
33. KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
34. KONZEN, A. Roque *Alguns fatores determinantes da satisfação profissional dos egressos de uma escola profissionalizante de Porto Alegre, Rs*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1980. 164p. Diss. maestr. Educação.
35. LAUWERYS, Joseph A. The Philosophical to Comparative Education. *International Review of Education*, Hamburg, 5. (3): 281-99, 1959.
36. LEVIN, M. Henry. *Workplace democracy and educational Planning*. Paris. International Institute for Educational Planning, 1978.
37. MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa, Editorial Confluência, 1959. v. 2.
38. MANACORDA, M.A. *Marx y la Pedagogia Moderna*. Barcelona, Oikos-Tau, 1969.
39. MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Livro Primeiro, vol. 1, cap. XIII, Seção 9.
40. MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. Madrid, Ricardo Aguilera Editor, 1968.
41. MEDINA ECHEVERRIA, José. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 254p.
42. MENDEL, Gerard & VOGT, Christian. *El manifiesto de la educación*. 4.ed. Méjico, Siglo Veintiuno, 1977. 324p.
43. MOORE, Thoms. *A utopia*. Rio de Janeiro. Athena, 1937. 189p.
44. NÁCAR, Fuster Floino e COLUNGA. Alberto. *Sagrada Bíblia*. Madrid, Editorial, 1964. 1311p.
45. NETO, Francisco Bernardino. *A Formação profissionalizante de 2º grau e o mercado de trabalho na cidade de Rio Branco — Acre*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1982. 224p. Diss. maestr. Educação.
46. ORTEGA Y GASSET, José. *Pedagogia y anacronismo* In: LUZURIAGA, Lorenzo. *Ideas pedagógicas del Siglo XX*. 3.ed. Buenos Aires, 1964. p. 39-50.
47. PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 170p.

48. PLATÃO. *A República*. São Paulo. Athena, 1955. 460p.
49. PORTELA, Eduardo. Por uma seleção no fim do 2º grau. *República*, São Paulo, 29 nov. 1979.
50. PRESENCIA DE CHINA. *A educação*. Beijng, maio 1982.
51. ROMER, Karl. *A Alemanha de hoje*. 2.ed. Gutersloh, Verlagsgrupp Bertelsmann GmbH, 1979. 405p.
52. ROSSELLO, Pedro. *La teoria de las corrientes educativas*. Cuba, La Habana, Publicaciones del proyecto Principal de Educación, UNESCO, 1960.
53. ROSSI, Gonçalves, Wagner. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo, Moraes, 1981, v.1.
54. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo Moraes, 1982. v.2.
55. ROUSSEAU, João Jacobo. Emilio ou da educação. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973. 569p.
56. SALM, L. Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 116p.
57. SAVI, Hamilton. Estágio como atividade curricular. In: SENAC. *Uma década de ensino profissionalizante*. São Paulo, 1980. p. 38-48.
58. SILVA, Nonato. Educação e trabalho: aspectos doutrinários e filosóficos. *Ensino Supletivo*, Brasília, 5 (13): 7-12, 1978.
59. SOSA, Jesualdo. *La escuela politécnico-humanista*. Buenos Aires, Losada, 1974. 274p.
60. TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. et alii. *A educação nas Constituições dos países da Bacia do Prata; a Educação nas Constituições da Argentina e do Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, 1981. 191p. Mimeogr.
61. TOFFOLI, Adis Victoria. *Relação entre as necessidades do mercado de trabalho e as habilitações do 2º grau no município de Bento Gonçalves -RS*. Porto Alegre, Curso de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 1980. 211P. Diss. mest. Educação.
62. UNESCO. De la educación al empleo: el papel de la enseñanza secundaria. *Crónica de la UNESCO*, Paris, 19 (11): 400-5, nov. 1973.
63. VAIZEY, John. *Economia da educação*. São Paulo, IBRASA, 1968. 189p.
64. VELLOSO, Jacques R. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 2 (7): 141-57, set. 1980
65. VELLOSO, João Paulo dos Reis. Ensino técnico de nível médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (120): 280-8, out-dez. 1970.
66. XIAOJIE, Wen. Novas habilidades para uma nova época. *Beijing Informa*, Beijng (42). 20 out. 1982.

(Recebido para publicação em 29.11.83)

EDUCAÇÃO E TRABALHO*

Nilton Bueno Fischer **

Este estudo sobre o tema Educação(1) e Trabalho está baseado em duas suposições comumente difundidas envolvendo tais conceitos: a) existe uma correlação positiva entre educação e trabalho; b) o processo pedagógico que se desenvolve na escola é neutro. A primeira suposição implica na aceitação de que a escola é eficiente para preparar recursos humanos para o trabalho. Na segunda suposição a idéia de neutralidade inclui tanto os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas quanto a estrutura organizacional da escola. Neste nosso ensaio, estamos priorizando a escola de primeiro e segundo graus, independentemente de sua dependência administrativa. Do mesmo modo, estamos nos fixando num período de tempo que envolve a época da Lei 5.692/71 até a Lei 7.044/82, visto serem estas duas leis que trataram da relação educação e trabalho, sob o tema da profissionalização.

A primeira suposição, a respeito de a escola ser eficiente, está fundamentada em três linhas que escolhemos, entre muitas, para justificarmos nossa argumentação: a) a função adaptativa da escola; b) a noção liberal sobre a escola; c) a noção de educação como investimento, individual e/ou social.

A Função adaptativa da escola

Esta função pode ser caracterizada como aquela pela qual a escola, através dos seus serviços de orientação educacional, pedagógica, religiosa, etc, assume o papel de transpor o mundo externo à realidade dela mesmo (para dentro), como num movimento de fora para dentro. Esse «trazer» pode ocorrer de forma

* Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º e 2º Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 de junho de 1983.

** Doutor em Educação, Universidade de Stanford; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

(1) Neste ensaio, educação é tratada diretamente como aquela atividade de que ocorre formalmente na escola.

semelhante, tanto no primeiro como no segundo grau, em suas séries terminais. Por exemplo, quando o aluno está na última série do primeiro grau, através dos serviços, estará ele informado sobre o «que» o espera no ano seguinte uma atividade profissional ou/e simultaneamente um espectro do segundo grau de acordo com as habilitações oferecidas. Da mesma forma com o aluno de segundo grau, mas de uma forma mais aguda por sua idade e uma necessidade maior de trabalho. Mesmo assim, a escola através do SOE irá prover este aluno de informações sobre atividades profissionais como também sobre o que esperar de um curso superior.

Esta função de ajustamento pode ser identificada claramente quando ocorrem os momentos acima descritos, a respeito da escolha que o(a) aluno(a) fará. Isto ocorre principalmente durante os momentos nos quais ao aluno é apresentado o perfil de profissões. Através de testes, entrevistas, fica o indivíduo capacitado a fazer uma escolha livre a respeito de seu futuro. A função adaptativa é considerada eficiente quando ocorre a verdadeira justaposição entre aquilo que é *esperado* pelo aluno e o *esperado* pelo empregador. E, mais ainda, a eficiência está calcada no princípio de que a escola esteve devidamente preparada, pois seus serviços de assessoria estavam providos adequadamente de profissionais competentes, junto com os recursos técnicos, para que o indivíduo não sofresse desilusões em sua próxima etapa. Nessa escolha do aluno, não se mencionam outras influências, ela é produto exclusivo de sua individualidade, de sua personalidade, é seu o discernimento sobre tal ou qual opção tomar.

A noção liberal sobre educação

A relação entre a noção de eficiência e uma visão liberal da educação está fundada no princípio de igualdade. Esse princípio está difundido através da expressão «igualdade de oportunidades educacionais» para todos. Se, por um lado, o princípio da igualdade refere-se a oferta de chances, via Estado especialmente, também por outro lado pressupõe que os sujeitos portadores dessa chance deverão corresponder ao ofertado, através de seus méritos pessoais.

A igualdade de oportunidades pressupõe, no terreno educacional, a eficiência da escola em prover aos seus «iniciados», desde a pré-escola, um tratamento que possibilite a todos a obtenção dos diplomas que os capacitem para um próximo nível de ensino, como também para uma função produtiva na sociedade. As falhas eventuais que ocorrem, tais como as de reprovação, repetência, evasão, etc., estarão imputadas aos indivíduos, sejam eles os próprios alunos, ou como em alguns casos aos professores e aos serviços (orientadores). E dentro dessa mesma perspectiva enquadram-se aqueles que obtiveram sucesso. Novamente aos indivíduos o mérito. Então, tanto pelo fracasso como pelo sucesso dos indivíduos, a escola «cumpru sua função». A ineficiência cabe a pessoas e não à instituição escolar em si. Mas ainda, subjacente a esse princípio, está o de que a escola

favorece o mérito, isto é, aos mais capazes, o sucesso. Ao fornecer o diploma de conclusão em qualquer nível, está automaticamente comprovando a sua utilidade na sociedade, pois este diploma significará uma mão-de-obra qualificada adequadamente. Nessa noção mais uma vez se concretiza a relação entre a escola e o trabalho, por ser a escola eficiente em sua intermediação em preparar o indivíduo na escola para o mundo do trabalho. Assim, a escola assume seus méritos com base no sucesso daquele indivíduo que soube se preparar adequadamente. A falha, o insucesso, é, porém, responsabilidade do indivíduo.

A noção de educação como investimento

A educação como investimento tem como justificativa mais eloquente aquela que diz respeito à teoria do capital humano. Essa teoria tem como entendimento básico o de que nem todos são detentores de «capital», mas em contrapartida a grande maioria da população tem um fator de produção chamado «trabalho». Então, é através de investimentos feitos nesse fator trabalho que este se qualificará. Essa qualificação será tão decisiva que conceitualmente o trabalho deixará de ser uma atividade humana para transformar-se em capital humano. A partir dessa transformação, teríamos dois entendimentos a respeito de capital: a) tradicional (entendimento) que envolve os aspectos financeiros, de maquinário, de terras; b) nova, que seria o capital humano, de que todos são portadores e que pode ser aperfeiçoado constantemente via educação.

Como ocorreria esse melhoramento do fator de produção trabalho? Como se poderia medir esse processo? A explicação está na noção de investimento, mensurada em termos de número de anos de escolaridade; em termos de tipo de estudo feito; ao nível de aprofundamento obtido (formalmente). A partir disso, a noção de capital humano propõe uma mensuração também dos resultados desse investimento (pois os anos de escolaridade, tipo e nível representaram custos, mensurados em unidades monetárias). E os resultados serão então aferidos em forma de aumento no nível de renda pessoal e social. A nível pessoal, a aferição é feita através de diferenças nos rendimentos em função do nível de escolaridade atingido. Se, por exemplo, alguém concluiu até a 5ª. série, seu salário será x; se tivesse concluído até a 8ª série seria 2x; com segundo grau completo, seria 3x; e título universitário 4x (aqui está de uma forma simplista, pois não estamos incluindo as diferenças por idade, sexo, raça, etc., as quais podem influenciar, mas não invalidam a tendência geral de: mais escolaridade igual a maior renda)! E, a nível social, a aferição é feita com base nos aumentos do Produto Interno Bruto, a partir do pressuposto de que a uma maior escolaridade significaria um aumento correspondente na produtividade (num país, como um todo).

Ora, todas essas três noções: adaptativa, liberal e de desenvolvimento, estão associadas também como o segundo pressuposto deste meu estudo: o de que a escola é neutra.

O pressuposto de que a escola é uma instituição neutra, isto é, que suas atividades são de caráter racional, técnico e sem externalização de seus comprometimentos, está ou pode ser analisada a partir da própria organização da escola (direção, serviços, CPM, funcionários e alunos) como também pelos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas componentes de sua estrutura curricular.

Em relação à organização da escola, existe uma aceitação de que, por exemplo, o poder decisório é algo que já é dado, isto é, pré-existe à própria instituição. Essa aceitação ocorre entre os que estão diretamente envolvidos com a escola (pais, alunos, professores e funcionários e as mantenedoras) como também a própria sociedade onde ela se insere. Assim, as funções de poder, tanto da direção dos serviços, dos pais, funcionários e mesmo dos alunos, já estão definidas previamente (vide os regulamentos de CPM e Grêmios Estudantis, por exemplo). Muitas funções e papéis sociais são atribuídos sem mesmo regulamentos. Estão fortemente legitimados através dos tempos. Todos aqueles que ingressarem nessa instituição chamada escola simplesmente deverão estar preparados para atender ao já prescrito para aqueles papéis. Os princípios de heterodeterminação e de hierarquia já são partes constituintes da organização escolar. Tanto em termos da administração direta, através do cargo mais elevado, que é o de diretor até os funcionários e alunos, quanto em termos de administração indireta, através de assessorias de serviços e do próprio CPM, está contida a hierarquização e heterodeterminação.

De acordo com essa perspectiva, a escola se apresenta como uma instituição bem organizada, sem influência de pessoas, organismos e tanto de dentro como de fora da mesma. Segue, a escola, uma linha de trabalho onde a competência de cada um de seus integrantes será medida por seu não envolvimento em esferas fora de sua alçada. Os aspectos de avaliação e os métodos usados seguem regras precisas sem levar em conta outros condicionantes. A avaliação, por exemplo, seguindo a perspectiva de neutralidade, deverá só mensurar aquilo que for possível de ser quantificado, seguindo um modelo de avaliação usado quando do término de um processo de produção numa empresa.

Também os princípios administrativos são transpostos do modelo de empresa, e nesses princípios enquadram-se os métodos de trabalho desenvolvidos na empresa e transpostos para a escola. Por exemplo, sobre o aspecto de propriedade do saber, tanto o aluno quanto o operário ficam na condição de receber o saber, provindo de outros que são seus superiores, num caso o professor, em outro contramestre ou chefe. Não é necessário maiores aprofundamentos quando exemplos desse item envolvem os casos de disciplina na escola e no trabalho e participação em decisões.

Em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas disciplinas, pode-se afirmar que existe uma certa continuidade entre a neutralidade que existe na esfera administrativa para a esfera de sala de aula. A grande maioria das disciplinas são organizadas dentro de princípios que apresentam uma visão da

realidade que cerca a escola de uma forma em que predomina a normalidade. Essa normalidade refere a valores de submissão, aceitação, papéis definidos para o homem e a mulher, como também para os(as) empregados(as). Nem falar sobre o índio, industrialização, ecologia e ideologias. Se, de um modo, a escola não comenta nada de diferente ao que cabe a ela desenvolver, por outro, delega aos políticos essa função. Ao professor cabe ensinar e aos alunos cabe aprender. Aliás, sobre esse ponto a apropriação de fatos da realidade para dentro da sala de aula segue um modelo bem utilitarista: somente como subsídios para esclarecer alguns problemas, ou seja, como mais um instrumento de aprendizagem. O que permanece intacto são as causas desses fenômenos, as quais não compete à escola se envolver. Um exemplo desse não envolvimento se constata no exame dos planos de ensino e nos conteúdos dos livros-texto utilizados. Especialmente na área de Estudos Sociais onde tanto a família, quanto os aspectos de classe social e etnia são apresentados e discutidos com os alunos sob o prisma da igualdade social, numa democracia social, racial, econômica, política e cultural.

Diante do exposto, especialmente frisado os dois pressupostos que são comumente aceitos como válidos a respeito da escola e do trabalho, temos alguns comentários a fazer:

a) a escola, como instituição, não é, por si só, tão eficiente para atender as necessidades do mundo do trabalho. Por quê? Porque esse mundo do trabalho não é uma entidade tão abstrata, mas sim é uma função explícita, em nossa sociedade, dos interesses do capital. Podemos exemplificar através dos programas de retreinamento que funcionários de empresas são submetidos de acordo com necessidades específicas: a TELEBRÁS, que fornece estágios de até 2 meses, em lugares muito especiais, o que substitui perfeitamente a necessidade de treinamento através da escola tradicional. O mesmo se refere aos estágios providos pelo BRADESCO para seus caixa-executivos.

Se, por um lado, temos uma escola mais produtiva para o capital, forma do sistema oficial e formal, este mesmo capital busca, por outro lado, dentro do sistema oficial, outras formas de atender às suas necessidades. Exemplo dessa situação acima, principalmente no setor industrial, são os cursos do SENAI. Também se enquadram o SENAC, o SENAR, PIPMO, etc.

Portanto, a escola é ineficiente no sentido de não poder acompanhar a velocidade de modificações tecnológicas, onde seus laboratórios ficam superados quase que ao passar de um dia. Pergunta-se: Por que a escola subsiste? Ou, em outros termos, porque o capital (empresários) aceita a escola como é? Numa primeira resposta, está a explicação de que essa escola, ineficiente na aparência, está atendendo a uma demanda desses mesmo interesses, a qual é anterior à capacitação de habilidades ao aluno. E essa capacitação se resume no caráter ideológico do processo pedagógico que acontece na escola, no seu cotidiano, nas suas práticas.

Como ocorreria isso? Uma explicação está já contida no segundo pressuposto, que diz respeito à falsa interpretação de que o ato educativo é uma atividade neutra. Como poderia ser caracterizada essa função ideológica, que ofusca uma maior aproximação entre a escola e o mundo do trabalho?

Em primeiro lugar, quando da apresentação da função adaptativa da escola, através da visão de ver a “vocação” dos alunos, tanto da procura de uma futura profissão como de uma próxima escolaridade, é omitida ou, pelo menos, não é realizada a distinção entre o que significa preparar para o trabalho e preparar para um emprego. É exatamente neste ponto que a nova Lei 7.044/82 apresenta sua deficiência maior. Em outras palavras, ao trazer e fornecer informações aos alunos, a escola, através de seus serviços, não apresenta o quanto o mercado de trabalho é uma realidade extremamente competitiva e que as ditas qualidades esperadas por quem emprega as pessoas vão além das habilidades técnicas. Nessas informações, não aparecem as outras habilidades requeridas tais como: obediência, submissão, aceitação da hierarquização, etc. É também omitido o quanto realmente tem o significado de possuir um diploma para obter um emprego, especificamente no sentido do quanto um diploma perdeu de significado técnico em detrimento de ser mais uma pré-condição de ingresso num emprego. Essa noção de que diploma é mais um documento de entrada do que uma qualificação está associada com a idéia de que todos indivíduos podem conseguir trabalho com aquele mesmo diploma. E aí o contraste: quantos que sabem muito bem sobre uma função, tendo sido treinados em casa ou em seus próprios sindicatos, são preteridos para entrar no emprego em função daqueles que têm uma formação melhor. Por formação melhor, entenda-se a origem de classe desses indivíduos ou por serem filhos dos proprietários do capital. O mesmo raciocínio pode ser utilizado na explicação para alguns que exercem funções de chefia, sem diplomas formais, mas com diplomas de berço.

Como ficará então a questão do capital humano? Será que o investimento feito, em anos e anos de estudo, para um filho de operário será o mesmo para um filho de empresário? Poderá o primeiro competir nas mesmas condições com o segundo? Para melhor compreensão, vale a pena a gente se lembrar o que foram os nossos antigos ginásios de preparação para o trabalho. Especialmente aqueles onde predominavam as oficinas mecânicas; as marcenarias; as gráficas. Não vou entrar no mérito do contexto interno dessas escolas (por exemplo, de quem lecionava; sobre as regras dos internatos; os regulamentos das oficinas, etc), mas gostaria só de lembrar quem eram os alunos que freqüentavam essas instituições. Sendo a maioria de origem de classes subalternas, não estariam eles, ao serem treinados na escola, obtendo uma qualificação necessária para, uma vez formados, ficarem somente atuando em funções técnicas e não em chefias? Isto é, continuariam sendo eternamente operários? Em outras palavras, quem estaria indo estudar nessas escolas? Alunos de pais de classe média?

A teoria do capital humano ao afirmar que todo investimento em educação tem retorno pode ter uma aceitação parcial quando estudamos dentro da perspectiva individual (é famosa a forma de exemplificar isso através do filho da lavadeira que ficou médico, engenheiro, etc.). Mas perguntamos: Como categoria, todos podem seguir o mesmo caminho? Novamente cabe à educação, especialmente a desenvolvida nas escolas, a função de mistificar (encobrendo a regra geral) ao apresentar o exemplo de mobilidade social de um como possibilidade de todos.

O exemplo acima, que serve para criticar a teoria do capital humano, também poderá ser utilizado para o segundo enfoque a respeito da estrutura da escola e dos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas. Digo que a “preparação para o trabalho” acontece no dia-a-dia da escola, a qual, através dos conteúdos curriculares de qualquer disciplina e da própria organização administrativa da escola, transmitem, socializam, as pessoas para um mundo do trabalho: hierarquizado, heteronômico e de submissão.

Enquanto a semelhança entre a fábrica e a escola permanecer, sob o aspecto de que uns sabem e mandam, contra outros (a maioria) que não sabem e obedecem (o que lhes é dito), estarão os alunos sendo devidamente treinados para serem bons operários e funcionários: obedientes e independentemente de capacitação técnica.

São então, nos momentos nos quais ao aluno cabe uma disciplina rígida, uma obediência irrestrita, uma submissão a regras de comportamento e de formação do conhecimento pronto, que poderão constituir o operário ideal, que aceita tudo. Além disso, pela visão que recebe através de como uma escola se organiza, controlando seus professores, tendo pessoas especialistas que podem só fazer aquilo que é determinado por sua função nos regimentos internos — estará o aluno sendo preparado para ser uma parte a mais na engrenagem do modo de produção dominante. Assim se cumprirá a profecia da “produtividade” — mas aquela que atenderá sempre aos interesses de quem é dono dos meios de produção.

Então, educação e trabalho apresentam somente essa relação linear? Essa relação de causa e efeito? Certamente que respondemos com um não. Verificamos que pode haver outras relações, fundamentadas em muitas experiências espalhadas por esse Brasil, onde propostas teóricas e políticas sobre o que pode ser feito estão ocorrendo. Um primeiro sinal disso é quando deparamos com pessoas que, como educadores, no seu cotidiano e em suas práticas, respondem com “quem” estão comprometidos. É nessa visão que acreditamos estar a escola preparando para a vida, mais do que uma preparação para a submissão, obediência cega e silêncio.

Especificamente, uma proposta dessas ordem demanda atitudes e posturas de quem trabalha em escolas, exige que se reflita sobre a busca para uma sociedade onde se tentará diminuir o controle de uns sobre outros. E, nessa perspectiva, toda e qualquer experiência que trouxer a possibilidade real de auto ou cogestão, será

um indicador de que o mundo do trabalho envolve um projeto participativo. Em termos de escolas, um exemplo seria a escolha de diretores através de eleições diretas da comunidade escolar. Se na instância da escola isso é possível, embora demandando um esforço indispensável e cotidiano de quem se envolve com ela, ainda no setor da produção uma possibilidade de co ou autogestão torna-se uma etapa a ser conquistada. Vale salientar que a socialização para o trabalho, via participação no controle de seu processo (eleições, cogestão e autogestão), não se esgota no ato da escolha em si. Demanda um novo começo, para se alterar a internalidade do modo de produção. E isso requer a criatividade de que todos somos portadores. Não basta, portanto, a criação de novas leis e pareceres, que alteram a compulsoriedade da profissionalização e se “abrem” para preparar para o trabalho. A essência está em participar no controle do processo decisório e simultaneamente procurar alternativas que modifiquem um processo de produção existente. A escola é uma instância desse processo. Não único.

(Recebido para publicação em 29.11.83)

EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Maria Helena Menna Barreto Abrahão *

Este estudo tratará de um tema sumamente importante, não só pela sua atualidade, como também pelas indagações que se fazem a respeito pelos estabelecimentos de ensino que, por força de recente legislação vêm-se na contingência de optar por continuar profissionalizando (se é que se pode assim denominar o que geralmente vem sendo realizado) ou por vir a oferecer outras modalidades de preparação para o trabalho.

A Lei Federal 7.044/82, ao dar nova redação a artigos da Lei Federal 5.692/71, atende aos reclamos dos educadores, em especial no que tange à eliminação da profissionalização compulsória no ensino de 2º. grau.

Dados os limites deste trabalho, contemplar-se-ão somente aspectos relativos ao ensino de 2º grau — a quem a obrigatoriedade da profissionalização atingia — deixando-se para um outro momento considerações que dizem respeito a preparação para o trabalho no ensino de 1º grau. Não se deve, porém, esquecer, que o ensino de 2º grau, por estar em um nível intermediário, jamais poderá ser pensado independentemente do ensino de 1º. grau, que o antecede, nem desvinculadamente do ensino que o segue — o de 3º. grau.

I — Preparação para uma ocupação específica.

A Lei Federal 5.692/71 obrigou à profissionalização universal e compulsória, ao nível do ensino de 2º. grau. Nesse grau de ensino o objetivo era o de preparar especificamente para uma ocupação com a formação de auxiliares técnicos, ou para uma profissão, através de uma habilitação de técnico.

Seria, talvez, conveniente lembrar que esta lei foi exarada num momento de expansão acelerada da economia brasileira, com ênfase no crescimento do setor

* Mestre em Educação, UFRGS; Doutoranda em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

secundário, em especial o industrial urbano, o que implicou na aceleração do processo de urbanização e na redefinição das relações entre capital e trabalho, com o surgimento de grandes empresas e conseqüente multiplicação das hierarquias ocupacionais. Face ao denominado milagre econômico brasileiro superestimou-se a demanda do sistema produtivo por técnicos de nível médio e atribuiu-se ao sistema de ensino a função de preparar recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, na aspiração popular por educação, esta passou a ser ainda mais valorizada, ao ser percebida como via de acesso às hierarquias ocupacionais e, mais ainda, como via de mobilidade vertical na estrutura organizacional das empresas.

Subjacente às exigências de profissionalização, não é difícil perceber a existência de uma teoria que exaltava o papel da educação no progresso econômico dos indivíduos e sua importância no esforço desenvolvimentista da nação — a teoria do capital humano.

Tal política mostrou-se falaciosa visto que pressupunha perfeita sintonia entre sistema de ensino e sistema produtivo — tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos, de tal sorte que a cada egresso do ensino de 2º grau correspondesse um emprego definido no mercado de trabalho. Sabe-se quão lábil se apresenta o mercado de trabalho numa sociedade capitalista, o que inviabiliza o planejamento de recursos humanos a longo e até mesmo a médio prazo. De outro lado, o produto desejado de um sistema de ensino demanda tempo para estar apto a engajar-se na força de trabalho. Isso, sem levar em conta que os sistemas de ensino não contam com pesquisas de mercado de trabalho atualizadas e fidedignas para informarem um planejamento dessa natureza. Além disso, não dispõem as escolas de recursos-humanos, físicos, financeiros — para constantemente adaptarem e readaptarem os cursos que oferecem às necessidades das constantes mutações das características e da natureza das ocupações e profissões, mercê dos igualmente constantes avanços da ciência e da tecnologia.

Não se discutirá, nesse momento, se é realmente função da escola dedicar-se à tarefa de preparar para o mercado de trabalho, segundo as exigências desse mercado (como se faz nos cursos mantidos pelos setores empresariais) ou se lhe cabe, precipuamente, preparar o homem, “em sua totalidade”, em cuja dimensão de vida se inserisse, entre outras, a do trabalho. Tal discussão dar-se-á adiante.

Relendo-se o relatório do Grupo de Trabalho (Vasconcellos, 1972) que elaborou o anteprojeto da Lei 5.692/71, e outros documentos oficiais (Passarinho, 1971), percebe-se que a profissionalização teve, além da já mencionada relativamente ao preparo de recursos humanos para o desenvolvimento, a intenção de acabar com o dualismo entre ensino propedêutico para uns e ensino profissional, para outros, prática que vinha ocorrendo desde os primórdios da história da educação em nosso país, sob a chancela de diversas leis até a Lei 4.024/61, que equiparava os dois ramos de ensino, mas que ainda os conservava separados, permitindo a dualidade entre ensino acadêmico para “os nossos filhos” e ensino profissional “para os filhos dos outros” (passarinho, 1971).

Além dessas intenções, que Cunha (1977) denomina de funções manifestas, esse autor denuncia outra, que denomina de função não manifesta da Lei 5.692/71, a qual, ao determinar a universalidade e obrigatoriedade da profissionalização ao nível do ensino 2º. grau, tinha em vista desencadear um mecanismo de contenção do “crescente contingente de jovens de classe média que buscam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social da hierarquia ocupacional”.

Esses não são os únicos aspectos que se abordam na crítica à profissionalização como foi interpretada a partir da Lei 5.692/71. Critica-se desde a teoria que lhe é subjacente; sua própria concepção, independente de consulta à maioria dos interessados, com referência ao momento histórico em que foi exarada até aspectos gerenciais ligados à sua implantação. Destacam-se, nesse afã, o próprio Cunha (1975a, 1975b, 1977...), em outras obras, além da citada; Saviani (1975, 1976), Cury et alii (s.d.); Castro (1976); Freitag (1977); Warde (1977) e Rossi (1981).

Relativamente ao comportamento da implantação de uma profissionalização “stricto sensu”, ao nível do ensino de 2º grau, no Estado do Rio Grande do Sul, Abrahão (1982), constata problemas que dizem respeito em especial: *ao aluno* (pouca idade, na maioria dos casos; insuficiência de embasamento para acompanhar estudos ao nível de 2º grau; escasso interesse pela habilitação); *ao egresso* (insuficiente preparo para atender às exigências mínimas de estudos em nível de 2º grau; insuficiente preparo para atender às exigências do mercado de trabalho; pouco interesse quanto ao ingresso no mercado de trabalho e alta motivação para ingresso em curso universitário); *ao professor* (acentuada escassez de professores preparados, em especial dos professores da parte de formação especial do currículo; escassez de professores com habilitação específica para atender conteúdos da parte de educação geral, em determinadas áreas; descompasso entre a expectativa do sistema quanto à formação de professores e o desempenho das instituições de ensino superior responsáveis pela preparação de docentes); *ao fluxo do aluno no sistema* (decréscimo das taxas de promoção, de sucesso e de retenção do aluno no sistema; aumento das taxas de evasão e de repetência e da vida média das coortes); *à oferta de habilitações de técnico* (excesso de estabelecimentos que oferecem habilitações plenas; discrepância quanto à oferta de habilitações plenas do setor terciário da economia em relação aos demais setores; elevado número de egressos de habilitações plenas relacionadas ao setor terciário; elevado número de concluintes de habilitações plenas; baixo número de concluintes de habilitações plenas com relação ao número de matriculados); *às habilitações* (pouco correspondência entre o preparo que se dá em determinada habilitação e as exigências da ocupação; dissociação entre as habilitações oferecidas e as necessidades, mesmo as mais evidentes, do mercado de trabalho); *ao currículo* (insuficiente integração entre a parte de educação geral e a de formação especial do currículo; inadequação da seqüência e

ordenação na estruturação dos currículos; baixa carga horária, tanto das disciplinas da parte de educação geral, quanto daquelas de formação especial; falta de articulação com o grau imediatamente anterior e o imediatamente posterior; inadequação de critérios na seleção de conteúdos, falta de suficiente embasamento teórico para uma adequada aplicação prática); *à escola* (inexperiência no oferecimento da formação profissionalizante — à exceção das denominadas “escolas técnicas” —; deficiência de recursos humanos, materiais e financeiros; insuficiência de área física para instalação de salas especiais e oficinas para o desenvolvimento das atividades práticas; insuficiência de material de consumo; dificuldade na manutenção dos equipamentos); *à empresa* (mutações na estrutura das organizações; mutações nas características das atividades das ocupações e profissões; substituição de ocupações ou profissões; falta de projeção das necessidades a médio e a longo prazo; remuneração do técnico nem sempre condizente com o nível da função; resistência ao oferecimento de treinamento). Os aspectos aqui apresentados são discutidos no referido documento.

Face a essas constatações se propõe a adoção de uma política de preparação para o trabalho que será tratada oportunamente no presente estudo.

II — Preparação para o trabalho.

Como já se mencionou anteriormente, a Lei 7.044/82, deixou às escolas de 2º grau a liberdade para profissionalizar ou não. Essa decisão veio ao encontro de solicitações que os educadores brasileiros vinham fazendo ao longo dos onze anos de vigência da Lei 5.692/71, através de documentos, de encontros, etc.

Por outro lado, todos os problemas apontados anteriormente e mais outros a que não referimos⁽¹⁾ relacionam-se com a atual conjuntura sócio-econômica do país, inaugurada em 1974, ano a partir do qual iniciou-se o declínio progressivo das taxas anuais do PIB e os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, que vêm se desenrolando, em especial a desaceleração da economia nacional, com todas as conseqüências inerentes, como subemprego, desemprego, etc.

Assim, talvez seja lícito pensar que a alteração da Lei 5.692/71 ocorreu muito mais em razão desses acontecimentos do que pela simples vontade dos educadores, esta também não sem fundamentadas justificativas...

Porém, se a alteração da legislação, de um lado, libera a escola de profissionalizar ou não, de outra parte obriga a uma preparação para o trabalho:

(1) Foi empiricamente verificado que as empresas, de modo geral, não estão interessadas em recrutar técnicos egressos do ensino de 2º grau, preferindo empregar egressos do ensino de 1º grau, que após rigorosa seleção, se submetem a treinamento intensivo na empresa. Ver Brandão, 1973; Pastore, 1972.

Ou então, a absorção de pessoal para suprir as necessidades empresariais de mão-de-obra de nível médio se faz com profissionais de nível superior, ocorrendo o processo de elevação dos requisitos educacionais. Conforme Paro, 1979. Sobra, pois, pouco espaço para o aproveitamento do técnico de nível médio.

"A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino (Lei 5.692/71, art 4º. § 1º, com a redação dada pela Lei 7.044/82, art. 1º).

Abre, a Lei, também a possibilidade da profissionalização:

"A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (Lei 5.692/71, art 4º. § 2º, com a redação dada pela Lei 7.044/82, § 1º).

Desde que haja um correto entendimento por parte dos sistemas de ensino do que seja preparação para o trabalho, esta decisão nos parece oportuna, já que a preparação para o trabalho feita pelas empresas ou organismos diretamente ligados ao capital, não se preocupa, de maneira geral, com os aspectos formativos do desenvolvimento do adolescente, mas sim e tão-somente com os aspectos operacionais das atividades para o desempenho das quais se faz o treinamento. Assim sendo, o sistema educacional — e nele, a escola por excelência — não pode se eximir da responsabilidade com a preparação para o trabalho como dimensão formativa do educando. A omissão do sistema educacional nessa área propiciaria a ênfase no adestramento — tônica dos treinamentos realizados pela empresa — em detrimento da compreensão do processo de trabalho, o que facilita a divisão técnica (e social) do trabalho.

No Estado do Rio Grande do Sul entende-se que a preparação para o trabalho a ser realizada no Sistema Estadual de Ensino, comportará diversos níveis de intensidade — desde o mais abrangente, caracterizando-se no ensino de 1º grau mais no sentido de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, o que pode ser feito sob a forma de "programa de preparação para o trabalho", onde se incluam situações de aprendizagem que objetivem propiciar ao educando, além dos conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, o desenvolvimento de habilidades práticas através de momentos de integração entre o "saber" e o "fazer" — até o oferecimento na 7ª e 8ª séries da matéria Tecnologia, com conteúdos de Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Domésticas e/ou Técnicas Industriais. Ainda nesse grau de ensino podem ser planejadas e desenvolvidas atividades que, embora possam não apresentar.

"o grau de estruturação característica de um programa,... se destinem a familiarizar o aluno com o mundo do trabalho e proporcionar-lhe conhecimentos, formação de atitudes e hábitos, bem como, de acordo com a fase evolutiva em que se encontra o educando, oferecer-lhe oportunidade para o desenvolvimento de habilidade ou habilidades" (RS. CEE. Parecer nº 444/83, p. 10)

No ensino de 2º grau, a amplitude do conceito também permite o desenvolvimento da preparação para o trabalho segundo níveis de intensidade, desde modalidades de preparação para o trabalho, planejadas a critério da escola as quais poderiam configurar-se como um "programa de preparação para o

trabalho”, à semelhança do ensino de 1º grau, com a devida adequação ao ensino de 2º grau; Formação Profissionalizante Básica, em uma ou mais áreas, nos termos da Indicação CEE 29/77 (RS. CEE, 1977) e atos a ela complementares (RS. CEE. Parecer nº 781/782 Resolução nº 138/78, até a habilitação do técnico, conforme o disposto no Parecer CEE 938/82 (RS. CEE, 1982).

Esta política de oferta de preparação para o trabalho traçada no Parecer CEE 444/83 ratifica, no que tange ao ensino de 2º grau, política sugerida por Abrahão (1982):

a) habilitação de técnico, para restrito contingente de alunos que apresentem grau satisfatório de maturidade, nível desejável de conhecimentos e habilidades, além de aptidões e interesse pela habilitação e manifesto desejo de trabalhar como técnico, findo o curso. Essa formação será oferecida em agências (poucas) que apresentem a devida capacidade operacional, regionalmente distribuídas no Estado. Ressalta-se, naquele estudo, a necessidade de se garantir autonomia pedagógica, administrativa e financeira às agências formadoras de técnicos, para o que se sugere sejam essas agências mantidas e administradas por uma entidade própria, que não diretamente o Poder Público Estadual. Foi lembrada a figura da Fundação, como organismo viável para esse fim.

A formação do técnico dar-se-á mediante o desenvolvimento do currículo pleno ou consoante complementação de estudos a concluintes do ensino de 2º grau (realizado mediante outra modalidade e que, após, tenham optado por uma habilitação de técnico). Isso poderá ser feito por via regular ou supletiva.

Lembra-se que mesmo na **formação do técnico valoriza-se, primordialmente, a formação integral do adolescente:**

“...deve-se ter sempre presente a formação do homem que vai ser o técnico, devendo-se-lhe proporcionar condições para o desenvolvimento harmônico de sua personalidade, principalmente como pessoa e depois, como ser produtivo...” (Abrahão, 1982, p. 70 a 72, 79).

Sobre essa matéria e na mesma fonte, destaca-se, ainda:

“Tendo em vista o objetivo maior do ensino de 2º grau, que não é essencialmente o de preparar profissionais mas o de formar integralmente, o entendimento do Conselho Estadual de Educação de que a preparação para o trabalho é um componente integrante dessa formação global; a idéia, esponsada na Indicação CEE 29/77, de que uma sólida aprendizagem de educação geral constitui pré-requisito para aprendizagem das disciplinas profissionais e, considerando, ainda, o posicionamento de participantes da reunião com representantes de escolas que mantêm habilitações de técnico — um bom técnico é aquele que tem sólido embasamento quanto a princípios e razoável capacidade operacional, podendo ser facilmente treinado na empresa — convém seja o currículo pensado sem preocupação de que o técnico formado no centro ou em escola de 2º grau deva satisfazer plenamente às exigências dessa ou daquela empresa, o que seria impossível dada, entre outros fatores, a diversidade de características na estruturação de

cada organização. Haverá, no entanto, exigências comuns de desempenho do técnico no que tange a conhecimentos, habilidades e atitudes; o que é específico pode ser obtido por ocasião do treinamento na empresa. Assim, deve ser conscientizada a necessidade de se alcançar, na formação do técnico, uma sólida educação geral que inclua pleno domínio de princípios, além da aprendizagem tanto teórica como prática, com a necessária: profundidade, de conteúdos específicos da habilitação. Esse conjunto deverá propiciar condições para que o aluno desenvolva a personalidade, o caráter, o pensamento lógico e criativo, a consciência crítica, a faculdade de expressão, a capacidade de aplicar os conhecimentos hauridos à análise de uma situação ou à solução de um problema e de adaptar-se a novas situações.

O técnico assim formado terá melhores condições de atuar em um cambiante mundo do trabalho, em que profissões mudam de características, surgem ou desaparecem; em que instalações e equipamentos sofrem alterações face aos avanços tecnológicos — cada vez mais rápidos, nos dias atuais — em que as próprias organizações sofrem sensíveis transformações em sua estrutura.

Ressalta-se ainda que, num currículo voltado para a formação do técnico, não pode faltar a prática concomitante à formação teórica, de tal forma que a teoria e a prática formem um todo. Assim, as experiências de aprendizagem prática realizadas no laboratório, na oficina, na empresa, etc., estarão diretamente relacionadas com os fundamentos científicos da operação ou do processo; reciprocamente a teoria técnica e os conteúdos científicos que lhes servem de base serão ilustrados pelas aplicações práticas correspondentes. A prática deve estar, pois, estreitamente aliada à teoria e não ser oportunizada somente, após, por ocasião do estágio supervisionado". E ainda: "Anteriormente já se ressaltou que, no desenvolvimento das disciplinas, a parte prática é fundamental, e que esta, deve estar sempre associada à teoria, de tal forma que esses dois tipos de abordagens sejam concomitantes — ensina-se a teoria a partir do fazer e o fazer a partir da teoria. Para que o ensino da prática seja alicerçado em adequada fundamentação teórica, o professor deverá ter, com a requerida profundidade, o conhecimento das bases científicas da especialidade".

b) Formação Profissionalizante Básica ou outras modalidades de preparação para o trabalho, idealizadas pelas escolas, a serem ofertadas à grande maioria da clientela.

A Formação Profissionalizante Básica supõe uma sólida educação geral aliada a fundamentos científico-tecnológicos que propiciem ao egresso do ensino de 2º grau possibilidade de atuar em determinadas áreas de um dado setor da economia, além de prepará-lo para prosseguimento de estudos.

c) habilitação de Auxiliar Técnico a ser oferecida somente quando plenamente justificada, em face de razões apresentadas no já referido trabalho de Abrahão (1982).

Esse trabalho deu origem ao Parecer CEE 938/82, que consubstancia a política proposta. Tanto esse ato, como aqueles que regem a Formação Profissionalizante Básica conservam-se atuais face à Lei 7.044/82.

Ainda em relação à preparação para o trabalho citar-se-iam os seguintes posicionamentos, assumidos já em 1972:

«Nas interpretações que vêm sendo dadas à qualificação para o trabalho enfatiza-se que o ensino de 2º grau deve ser planejado com o objetivo de promover a formação integral do adolescente — aperfeiçoamento do pensar, do agir e do sentir do homem vivendo uma etapa de seu desenvolvimento nas diversas esferas da vida (física, social, intelectual, religiosa, moral, cívica, profissional) — pela realização de um currículo, de tal sorte equilibrado em seus componentes de educação geral e formação especial, que o estudante, ao longo do curso, se vá capacitando tanto para assumir a responsabilidade de uma ocupação produtiva no mundo em que vive — terminalidade — como para buscar horizontes mais amplos deste mesmo mundo, também através de estudos em níveis mais elevados — continuidade.

Portanto, a formação integral do adolescente envolve, concomitantemente à formação geral, uma preparação especial para o mundo do trabalho.

A educação para o trabalho resultará, assim, da integração entre a parte de educação geral e a parte de formação especial do currículo, constituindo um dos fatores do processo que visa a aproximar cada vez mais o educando do conhecimento de si mesmo, do meio onde vive, do mundo do trabalho, além de proporcionar-lhe condições para formulação de juízos de valor e para a adoção das atitudes correspondentes, levando-o ao final à capacitação mais efetiva para o trabalho» (RS CEE. Indicação nº 29/77, p. 8)

«O humanismo que a educação brasileira é chamada a realizar, de conformidade com a Carta Magna, deve ser um humanismo integral.

Se a nova lei do ensino traz entre seus objetivos gerais a qualificação para o trabalho, visa a acentuar um elemento da formação integral, anteriormente inexpressivo, no ensino acadêmico. As matérias, através das quais se deverá obter esta qualificação, estão enquadradas na formação especial e, ao lado das de educação geral, devem constituir o currículo pleno das escolas. Visualizada, assim, a qualificação para o trabalho, no conjunto dos elementos constitutivos do currículo, desaparece a impressão de exclusividade que eventualmente possa causar a quem, inadvertidamente, se fixe apenas nos aspectos inovadores da nova lei, que ordena o predomínio da parte de formação especial, no ensino de 2º grau (art. 5º, § 1º, b).

Não resta dúvida que, apesar desta predominância, na educação como um todo prepondera a parte de formação geral. E isto com razão, porque o saber teórico é logicamente anterior ao saber prático e este é anterior à própria 'praxis'. O fazer é imediatamente guiado pela técnica, isto é, por um saber prático do fazer; este saber, porém se abebera da ciência técnica ou especulativa. Se o fazer supõe o saber fazer, este pressupõe o saber puro ou desinteressado, o que importa na afirmação da anterioridade da teoria em relação à 'praxis'.

A educação brasileira, cujos fins estão definidos na Lei 4.024/61, em harmonia com a suprema regulação do País, nutre-se da tradição espiritualista que, desde os primórdios da nacionalidade, moldou as feições da nossa cultura. É um tesouro inalienável que é preciso preservar.

É de acordo com a reta hierarquia das atividades humanas que se devem arranjar as coisas no currículo, quando se quer com segurança construir uma

civilização do trabalho, em que este não é buscado em si mesmo, mas como meio autêntico de realização da personalidade individual e do bem comum, tendo em vista o destino último da pessoa humana.

No processo de planejamento do ensino de 2º grau, no que tange à formação especial, deve-se levar em conta, a par das necessidades do mercado de trabalho, com a prospecção reclamada pelas exigências do desenvolvimento científico e tecnológico, as aspirações e inclinações do indivíduo, com suas características de personalidade que parecem levá-lo não para um tipo exclusivo de habilitação profissional, mas para toda uma área de habilitações afins.

Trata-se de oportunizar a todos, no 2º grau, não só a habilitação profissional a nível técnico especializado, mas uma formação especial que cresça de intensidade, desde um mínimo que qualifique para o trabalho até a formação do técnico especializado de 2º grau.

A formação especial, no currículo do ensino de 2º grau, deverá, portanto, ser entendida em seu tríplice aspecto:

- Como elemento integrante do contexto da educação geral, quando concorre para ampliar, no educando, a capacidade de observação, de análise e de síntese, a possibilidade de estabelecer melhores relações humanas, de adaptar-se mais rápida e facilmente ao constante progresso da técnica, de aperfeiçoar qualidades pessoais;

- Como elemento de profissionalização, quando procura desenvolver em intensidade crescente, até a especialização técnica, a qualificação para o trabalho;

- Como elemento de prospecção vocacional, quando possibilita situação de descoberta de aspirações e inclinações mais específicas no campo das habilitações afins, encaminhando para a profissionalização no 3º grau» RGS. SEC, 1972, p. 6.2 a 6.4).

São do Parecer Cee 444/83 (RS. CEE, 1983, p. 1 e 4 a 8) os seguintes posicionamentos sobre a implantação das modificações à Lei 5.692/71, com vistas à operacionalização da preparação para o trabalho.

Observe-se o alto grau de autonomia que se confere aos estabelecimentos de ensino:

«Desses estudos resultou a convicção — e agora com mais nitidez — de que é da maior conveniência, primeiro, não apressar a introdução de mudanças nos currículos escolares como consequência das novas disposições legais sobre preparação para o trabalho, e, segundo, envolver muito mais as próprias escolas nesse processo. Assim, pretende-se fazer emergir, no Sistema Estadual de Ensino, uma concepção de preparação para o trabalho fruto da vivência escolar na comunidade, através de um processo de efetiva participação»

«Assim, alarga-se o tempo para decisões mais amadurecidas por parte das escolas e suas mantenedoras e se lhes ensina a oportunidade de repensar a organização curricular que, em cada caso, vêm mantendo, ao mesmo tempo que, à luz das novas perspectivas agora abertas pela lei, no que se refere à preparação para o trabalho, poderão buscar o embasamento indispensável a qualquer iniciativa de mudança. É de levar-se em conta que esse embasamento implica tanto fundamentação teórica, isto é, o domínio da doutrina da

preparação para o trabalho no ensino de 1º e 2º graus, como a posse de dados objetivos sobre a realidade da escola, em cada situação particular.»

«Foi com esse entendimento — de que as alterações curriculares daí decorrentes exigem planejamento cuidadoso, não se tratando de apenas substituir determinados componentes do currículo por outros, ou de fazê-los alguns acrescentamentos, mas, pelo contrário, implicam, sobretudo, a concepção do currículo como um todo no qual a preparação para o trabalho se integra e, ainda, de que novas propostas curriculares, para terem validade pedagógica, terão de ser fruto, em larga medida, do estudo, reflexão e planejamento da própria escola e não da adoção de modelos externamente determinados — que o Conselho considerou mais acertado manter, em princípio, a linha de orientação contida no Parecer CEE 1.144/84, apenas com algumas modificações que se mostrarem convenientes e com os acréscimos indispensáveis».

«Além disso, será necessário um amplo debate do assunto no âmbito de cada escola, envolvendo diretor, professores, supervisor escolar, orientador educacional e outros especialistas, se os houver, bem como os alunos e suas famílias. E, ainda, levantamentos junto à comunidade, para a identificação de suas características sócio-culturais e econômicas, suas necessidades e aspirações relativamente à educação das crianças e dos adolescentes, como também de suas possibilidades e disposição para efetivamente colaborar com a escola na tomada de decisões e no esforço que esta tem agora de realizar para cumprir a nova exigência legal. Mais do que isso: ao ensejo desses contatos, é importante *promover a compreensão de que, cumprindo as novas determinações da lei, estará a escola, por via de consequência, enriquecendo sua atividade educativa com elementos que virão satisfazer a necessidade de formar o homem para uma das dimensões fundamentais de sua existência, que é o trabalho.*

Somente então estará a escola em condições de passar à elaboração de nova proposta curricular, com objetivos bem definidos e uma visão realista da viabilidade de execução do plano, em função dos recursos humanos e materiais de que dispõe».

Esse será também o momento para uma análise ampla e profunda de todos os componentes curriculares e da maneira como vêm sendo trabalhados, com vistas a selecionar, para cada um deles, conteúdos verdadeiramente essenciais — e voltados quanto possível para as necessidades do aluno, ou de grupo de alunos — bem como para a adoção de uma metodologia de ensino capaz de promover no estudante o desenvolvimento de capacidades e habilidades, em vez de procedimentos didáticos de caráter predominantemente informativo e memorístico. Essa análise se torna necessária, em face da obrigatoriedade da preparação para o trabalho desde o 1º grau de ensino, como componente que deverá integrar-se ao currículo e não a ele simplesmente justapor-se, o que supõe as necessárias e possíveis articulações com os demais componentes curriculares, no processo de ensino-aprendizagem, ou com alguns deles, conforme o requeira a atividade em desenvolvimento».

«Como se vê, a introdução de 'preparação para o trabalho' no currículo escolar tem implicações bem mais profundas e extensas do que, à primeira vista, poderia parecer. É uma circunstância feliz, pois não só enseja, como está a exigir dos educadores, principalmente ao nível de cada escola, uma completa revisão do ensino, e da forma como vem sendo comumente realizado».

«Em sendo assim, ao estabelecer normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, este Conselho tem de pautar-se pelo princípio da flexibilidade. Isto é, definir tão-somente linhas básicas de orientação, deixando margem bastante ampla de opções e direcionamento, a fim de que, para cada escola, ou para grupos de escolas com situação e características semelhantes, as decisões possam ser tomadas em conformidade com esses traços peculiares».

«De suma importância, vale aqui enfatizar, é que fique assegurada a participação direta de cada escola no processo decisório, o que pode ocorrer tanto individualmente como em encontros que reúnam representantes de vários estabelecimentos, especialmente, neste último caso, daqueles localizados na mesma zona, ou, se as circunstâncias assim mostrarem conveniente, de estabelecimentos de todo um município. Visa-se com isso levar cada escola a imprimir autenticidade ao trabalho que irá realizar, fortalecendo-lhe a motivação e estimulando-lhe a criatividade.»

III — Embasamento teórico para a política de preparação para o trabalho adotada no Estado

Apontado o embasamento teórico que regeu a profissionalização no ensino de 2º grau e que pode-se sintetizar na teoria do capital humano restaria a tentativa de se ressaltar teorias à luz das quais se poderia melhor compreender o redirecionamento que tomou a política para o ensino de 2º grau no Estado, em especial no que tange à preparação para o trabalho, a partir dos atos, já descritos, alguns datados de 1972 ou de 1977, muito anteriores, pois à Lei 7.044/82.

Em trabalho publicado em 1981, Abrahão, ao ressaltar implicações sócio-econômicas e psicopedagógicas subjacentes à proposta relativa à Formação Profissionalizante Básica, a qual reafirmava, entre outras, a idéia da formação integral do adolescente como objetivo primeiro e amplo da educação, devendo a preparação para o trabalho — como uma dimensão dessa formação integral — embasar-se numa «sólida formação geral», rejeitando-se o mero treinamento de habilidades específicas, buscou suporte especialmente em teorias psicológicas. Valeu-se de correntes gestaltistas da teoria da aprendizagem, percebendo o processo da aprendizagem, como um processo

«perceptual de organização de relações que descobrimos, à medida que nos envolvemos na solução de problemas que tem um significado pessoal para nós» (Gooding & Pittenger, 1977, p. 68).

Salientava-se então, entre outros aspectos, que o processo de formação de idéias e o modo de usá-las para gerar novos conhecimentos são mais importantes do que os fatos específicos que apenas servem a esses processos, o que vale dizer, se enfatiza a aprendizagem integrada e a apreensão de relações mais do que o conteúdo específico. É o reconhecimento da importância de que se reveste a descoberta da organização de princípios. Complementou-se essa idéia com a que pressupõe a possibilidade de transferência do que foi aprendido na escola para

novas aprendizagens e desempenhos fora dela, enfatizando-se a transferência de princípios e atitudes. Essa transferência consiste, essencialmente, em aprender-se não uma habilidade, mas uma idéia geral que pode servir de base para o reconhecimento de problemas subseqüentes como casos especiais da idéia adquirida.

«Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo — a contínua ampliação e aprofundamento do saber em termos de idéias básicas e gerais» (Bruner, 1968, p. 16).

Essa concepção teórica foi igualmente útil, quando em 1982, se propôs medidas para a formação do técnico (Abrahão).

Tanto em se tratando da formação do técnico como em se tratando de uma preparação mais abrangente para o trabalho, a preocupação primeira foi com a formação do homem em sua integralidade em que a dimensão trabalho — importantíssima, por sinal, no contexto vivencial do ser humano — é apenas uma das dimensões a ser contemplada juntamente como tantas outras, tais como a intelectual, a social, a moral, a física, etc., que aliás, não podem ser dissociadas daquela, sob pena de se comprometer a já mencionada formação integral.

A propósito, Marx & Engels (1959) e, Gramsci(1982), tinham um claro objetivo educativo: a eliminação de toda a unilateralidade no desenvolvimento educacional da juventude e seu desenvolvimento omnilateral, com o resultado prático de torná-la apta não só para corresponder às exigências da sociedade como também para atender às inclinações pessoais dessa juventude.

Como pano de fundo para esse posicionamento não se poderia deixar de lembrar também em Marx (s.d.) a dimensão histórica da divisão do trabalho e, conseqüentemente da divisão da sociedade em classes e do homem em suas especializações (divisão técnica e social), demonstrando a unilateralidade existente em cada um desses elementos e a necessidade da recuperação da unidade da sociedade e da omnilateralidade do ser humano. Segundo Marx, imagens do homem unilateral e portanto dividido, traduzem-se nas imagens do trabalhador manual e do trabalhador intelectual. Assim, essa sociedade dividida, com esse homem dividido, é despojada de omnilateralidade. Falta este atributo quer no homem que pertence a classe operária, quer no capitalista; ambos se ressentem da inexistência da conjugação da educação e trabalho, do intelecto com as mãos, do «homo sapiens» com o «homo faber».

«Em primeiro lugar, deve se dizer que tudo aquilo que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, manifesta-se no não-trabalhador como estado de expropriação, de alienação» (Marx, 1966, p. 35).

Essa alienação existe porque tanto os trabalhadores como os detentores do capital são membros de uma classe e não indivíduos e, tanto uns como outros são dominados por uma potência desumana.

Para se chegar a almejada omnilateralidade Marx prega a reunificação das estruturas da ciência com as da produção e vê no aparecimento das escolas politécnicas e agrônômicas a necessidade de que viessem elas a ministrar um ensino tecnológico que fosse igualmente teórico e prático. (Marx, s. d.). Essa problemática perpassa toda a obra de Marx.(2)

Este raciocínio invalida, também sob a teoria marxista, a escola dualista que no Brasil existia antes da Lei. 5.692/71 (o que não quer dizer que a dualidade não tenha ocorrido de fato, embora não de direito, após essa lei).

Fica clara na teoria uma relação bi-unívoca segundo a qual o homem para desenvolver-se omnilateralmente não pode prescindir de uma totalidade de forças produtivas e estas, por sua vez, só poderão ser dominadas pela totalidade de indivíduos livremente associados.

A sociedade assim organizada propiciará aos elementos que a constituem oportunidades para desenvolver e aplicar suas aptidões omnilateralmente.

Conforme Engels(1966), nessa sociedade não haverá lugar para a estratificação social desde que a indústria e a agricultura terão incremento, colocando à disposição da sociedade uma quantidade suficiente de produtos que satisfarão as necessidades gerais. Disso redundará nula a divisão do trabalho e da própria sociedade em classes não se necessitando de homens dedicados a um único setor produtivo para o desenvolvimento da indústria e da agricultura e que tenham desenvolvido unicamente uma aptidão, mas de homens com suas aptidões desenvolvidas em vários aspectos. Afirma Engels:

«A divisão do Trabalho minado pelas máquinas, que faz com que uns sejam camponeses, outros sapateiros, outros ainda especuladores da bolsa, desaparecerá para sempre. O ensino poderá orientar os jovens para todo o sistema de produção colocando-os em situação de poderem passar alternadamente de um ramo de produção para outro, segundo as necessidades da sociedade ou de suas próprias inclinações. Eliminará nos jovens o caráter unilateral marcado em cada indivíduo pela atual divisão do trabalho...» (p. 27).

A isto Marx & Engels, 1959, p. 545 denominaram de ensino industrial universal e, criticando a idéia escrevem:

«O verdadeiro significado que o ensino adquiriu entre os economistas filantrópicos é este: adestrar os operários no maior número possível de ramos de trabalho de modo a que, se pela introdução de novas máquinas ou por mudança de trabalho fosse um deles excluído de um serviço pudesse adaptar-se mais facilmente a outro».

(2) Partindo dos *Manuscritos* de 1844, continuando na *Ideologia Alemã*, na *Miséria da Filosofia*, até *O Capital*.

No entanto o próprio Marx(s.d.) reelaborando esse posicionamento e, certamente excluindo da idéia inicial o adestramento — que era o que tornava negativa essa concepção — e retomando o conceito de omnilateralidade que é o que estava implícito em Engels, reconhece que a base técnica da grande indústria, contrariamente ao que ocorria com o artesanato e a manufatura, é uma base revolucionária, a moderníssima ciência da tecnologia, que, com igual rapidez, elabora e elimina operações no processo produtivo, com conseqüente mobilidade de operários. Conclui que faz-se, pois, necessária a múltipla versatilidade do operário pela substituição de uma miserável população operária unilateral, mantida como 'exército industrial de reserva, pelo homem omnilateral.

Lembra-se, neste momento, a proposta de Gramsci(1982) — a escola unitária(3) — cujo fim é levar os alunos a um harmonioso desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Explicita o autor, excrevendo a respeito da educação de seus filhos:

«Creio que em cada um deles se dão todas as tendências tal como em todas as outras crianças, seja para a prática, seja para a teoria, seja para a fantasia e que, inclusivamente seria melhor guia-los neste sentido para uma formação harmoniosa de todas as faculdades intelectuais e práticas, que terão ocasião de se especializar a seu tempo, na base de uma personalidade vigorosamente formada no sentido totalitário e integral» (1947).

Subjacente a proposta da escola unitária pode-se encontrar em Gramsci toda a concepção de omnilateralidade que já se revelou em Marx.

Sobre a escola unitária gostaríamos de destacar os seguintes princípios:

«O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo».

Lembrando que a dualidade entre escola humanista e escola profissional propicia a que se tornem eternas as diferenças sociais, Gramsci prevê como resultado da escola unitária, nos moldes por ele traçados:

«Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode considerar apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente' nas condições gerais de poder fazê-lo; a democracia política tende a coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral a fim de governar».

3) Para maiores esclarecimentos sobre a proposta da escola unitária de Gramsci ver «A Organização da Escola e da Cultura», «Para Investigação do Princípio Educativo» e «Notas Exparsas — Problemas escolares e organização da cultura», todos do Capítulo II de *Os intelectuais...* op. cit.

«Se se quer destruir esta trama», referindo-se a cristalização das diferenças sociais, «deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola que forme o jovem capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige». (4)

Marx e Engels, 1962 admitem, ainda, a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e preparo politécnico, o que elevará a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias, compreendendo o ensino três momentos que se imbricam: intelectual, físico e tecnológico. O ensino tecnológico será contemplado em seu aspecto teórico e prático, que juntamente com os outros dois momentos — o físico e o intelectual — incluirão, de forma omnilateral, os princípios científicos de todos os processos de produção e as práticas de todas as profissões

Embora Gramsci(1982) não admita, como Marx, o trabalho remunerado por parte de crianças em idade escolar, idêntica posição, quanto aos demais aspectos referidos em Marx, foi por Gramsci esposada quando aceitou como válida a relação ensino e trabalho, tratando este como um componente daquele, como algo assumido entre o conteúdo e o método, ocorrendo a integração do trabalho como momento educativo de valor imprescindível no processo de ensino.

IV. Conclusão

Como se pode verificar nos itens anteriores, a política de oferta do ensino de 2º grau no Estado, com a respectiva proposta de operacionalização de modalidades de preparação para o trabalho antecipou-se à Lei Federal 7.044/82, que ao dar nova redação a artigos da Lei Federal 5.692/71, permitiu aos sistemas de ensino dispensar um tratamento mais realista ao ensino de 2º grau.

Pelas colocações e transcrições feitas neste estudo percebe-se que subjacente a esta política — e nela própria em seu enunciado — encontram-se pressupostos teóricos que não admitem qualquer interpretação *stricto-sensu* da expressão «preparação para o trabalho».

Toda a unilateralidade é negada. Essa preparação para o trabalho será compreendida como preparação ou educação no trabalho, do trabalho, com trabalho, pelo trabalho, para o trabalho, numa concepção de profissão de vida, entendida, esta, como a totalidade dos compromissos que a pessoa vai assumindo no decorrer da sua existência como estudante, como profissional como membro da família, como cidadão, enfim, como ser humano em sua globalidade. Visa-se, pois, à totalidade do indivíduo, à sua omnilateralidade.

(4) Todas estas citações, que englobamos sob a rubrica de «Princípios» da escola unitária de Gramsci encontram-se em *Os intelectuais...*, 1982, às páginas 125, 136 e 137.

A afirmativa de que «antes de educar para um trabalho é preciso educar para o trabalho...» (CFE. Parecer nº 170/83, p. 11) deve ser entendida com vistas à obtenção deste objetivo — educação integral — pois, subjacente está a idéia de que em assim se procedendo ao educar para o trabalho, com essa concepção, se estará educando para a vida, já que não se pretende propiciar ao aluno uma formação com enfoque restrito aos princípios científicos e tecnológicos que informam o mundo da produção e do consumo, mas também e prismaticamente, com base em princípios lógicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos, etc., que dão suporte ao mundo das idéias e dos valores. Objetiva-se o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, através de um processo de educação para o trabalho,

«visando a aproximar, cada vez mais, o educando do conhecimento do mesmo, do meio onde vive, do mundo do trabalho, além de proporcionar-lhe condições para formulação de juízos de valor e para a adoção das atitudes correspondentes, levando-o à capacitação mais efetiva para o trabalho» (RS. CFE, Indicação nº 29/77, p. 8 e 9)

Essa capacitação mais efetiva para o trabalho implica — desde que o processo ensino-aprendizagem seja orientado pelos mesmos princípios, já expostos — um trabalhador não alienado, participante, criativo, que saberá relacionar fatos, tirar conclusões e aplicar os conhecimentos que possui à análise de uma situação ou à solução de um problema e capaz de realizar um trabalho conjunto e cooperativo. Essa educação deverá propiciar-lhe, pois o desenvolvimento lógico e criativo do raciocínio, a consciência crítica, a faculdade de expressão, a possibilidade de aplicar, por transferência, os conhecimentos hauridos, a capacidade de adquirir uma plena consciência de classe e de agir politicamente. Este será um trabalhador pensante cuja ação está orientada pela razão. Isto nada mais significa do que a reunificação do saber e do fazer; da habilidade manual e racional do homem que trabalha.

Essa verdadeira preparação para o trabalho pressupõe, no entanto, a obsolescência de uma escola que tem sido denunciada como reprodutora das relações sociais de produção e das próprias forças produtivas, no modo de produção capitalista(5)

Para viabilizar a idéia são, por outro lado, imprescindíveis a desburocratização e a descentralização administrativas, cedendo lugar a uma nova concepção mais operacional de administração.(6) Para tanto, dois princípios se apresentam como básicos:

(5) Sobre a matéria, em especial: Althusser(1970); Establet(1973); Puolantzas (1973); Bourdieu e Passeron (1975).

(6) Inportantíssimo o texto de Tragten berg: A escola como organização complexa, 1980.

— o da maior autonomia às escolas e às comunidades (eis que aquelas não atuarão sozinhas), na concepção e na execução de suas propostas de educação (onde se inclui a educação para o trabalho);

— o da flexibilidade, que permitirá diversas opções por parte das escolas, com diversificados modos de operacionalização, atendendo de forma mais adequada a diferentes realidades e proporcionando maior dinamicidade aos sistemas de ensino.

Claro está que essa idéia implica instrumentalização das escolas para assumir a responsabilidade, principalmente no que respeita a recursos humanos. Urge, pois, a constante atualização do corpo técnico-administrativo das escolas, em especial do corpo docente, nos princípios e no embasamento teórico que norteiam a política delineada para o ensino de 2º grau no Estado e da inclusiva «preparação para o trabalho». Às universidades, por sua vez, cabe propiciar formação aos futuros profissionais da educação, adequada a esses propósitos.

Por fim, mas não por último, cabe lembrar que, em última análise o que se almeja é uma sociedade igualitária e justa. Para isso não basta, como diria Gorz (1982, p. 80) que o proletariado se torne sujeito do poder, pois isso só serviria para que essa classe se tornasse uma burguesia de função.

«Uma classe não pode desapossar uma outra tomando o seu lugar no aparelho de dominação. Fazendo isso, não vai obter mais que uma permutação dos titulares nos postos de poder, nunca uma transferência deste poder. A idéia de que a dominação do capital possa ser transferida para o proletariado e 'coletivizada' graças a essa transferência é tão extravagante quanto a idéia de centrais nucleares que se tornariam 'democráticas' graças à transferência para o CGT, dos seus postos de direção, de controle e de gestão».

Urgem alterações estruturais da sociedade. A escola não tem capacidade, nem possibilidade (e talvez nem a atribuição) de promover ou de realizar essas alterações. Vê-se a escola como mediadora nesse processo, não só pela formação das atuais crianças e adolescentes e das novas gerações — tanto dos que um dia (quem sabe?) serão dirigentes como, no dizer de Gramsci, daqueles que controlarão os dirigentes, para que todos tenham uma clara consciência das necessidades de nossa sociedade, inclusive em termos de alterações das relações sociais, para que possam promovê-las e venham a desenvolver um modo humanitário de produção em que o homem seja sujeito do trabalho e não objeto deste.

Claro está que para isso se faz necessária a redistribuição de bens e de serviços — médico, hospitalar, dentário, alimentar, de saneamento básico, de moradia, de renda etc — e, especialmente educacional, com prestação de educação universal e de igual qualidade para todos. No que respeita à qualidade de educação, se se fizer o que neste trabalho foi postulado, parece, já estará sendo feito o suficiente. Saviani (1982), afirmava que embora o ponto de partida de cada beneficiário da

educação seja diverso, dadas as diferenças sociais, o ponto de chegada, após o processo educacional regular, deveria ser igual ou equivalente para todos.

De outra parte, a educação da atual e das futuras gerações, assim como postulada neste trabalho, não seria a única função e tarefa da escola. Cabe a ela também cumprir uma função social mais ampla, em especial aquelas que atendem clientela oriunda de classes sociais de baixa renda e de pais com pouca ou nenhuma escolaridade. A escola deve abrir-se à comunidade não somente para solicitar seu auxílio, mas também e principalmente para lhe estender seus serviços, promovendo, entre outras atividades educativas e culturais, cursos do interesse dos pais dos alunos, elevando a pessoa humana. Recomendam-se cursos os mais variados: de atualização tecnológica, sobre direitos trabalhistas, sobre segurança no trabalho, a respeito da realidade empresarial, relativo à higiene e preservação da saúde, de orientação para o lazer, de atualização política ou econômica, enfim, versando sobre temas cuja importância e necessidade sejam detectados pelos próprios interessados, com conteúdos por eles mesmos sugeridos.

Será, esta, uma escola utópica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Em busca de embasamento teórico para a formação profissionalizante básica*. Porto Alegre, Departamento de Ensino Médio da SEC, 1981.
02. —. A Formação do técnico. *Separata*, Porto Alegre (8): 35-109, maio 1982.
03. ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Pensee*. Paris, Juin 1970.
04. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, JeanClaude. *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
05. BRANDÃO, Zaia. *Formação de mão-de-obra na empresa: estudo de um caso de formação profissional básica*. Rio de Janeiro, PUCRJ, 1973. Dias. maestr.
06. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: VASCONCELLOS, José de. *Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Livros Irradiantes, 1972. p. 69-86.
07. —. Lei nº 7.044, de 18 out. 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização no ensino de 2º grau. *Documenta*, Brasília (264): 156-8, nov. 1982.
08. BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
09. CASTRO, Cláudio de Moura. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (17): 41-52, jun. 1976.
10. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 170/83, de 7 abr. 1983. Preparação para o trabalho: teoria e prática. Relator: Paulo Nathanael Pereira de Souza. *Documenta*, Brasília (268): 3-14, abr. 1983.

11. CUNHA, Luiz Antônio R. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975a.
12. —. Esboço de uma nova política para o ensino de 2º grau. *Plural*, São Paulo (5):72-82, jul./set.
13. —. Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau. In: NAGLE, Jorge, org. *Educação brasileira: questões de atualidade*. São Paulo, EDART, 1975b.
14. —. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2.ed. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977.
15. —. A reforma reformada. In: —. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2.ed. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977. Apêndice à 2.ed.
16. CURY, Carlos Roberto J. et alii. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71*. Brasília, INEP, s.d.
17. ENGELS, Friedrich. *Lettere dal carcere*. 1947.
18. —. Princípios do comunismo. In: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1966.
19. ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro (35):126-37, 1973.
20. FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1977.
21. GOODING, C. Thomas & PITTINGER, Owen E. *Teorias da aprendizagem na prática educacional*. São Paulo, E.P.U., 1977.
22. GORZ, André. *Adeus ao proletariado — para além do socialismo*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.
23. GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
24. MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s.d. 6v.
25. —. *A ideologia alemã*. São Paulo, Grijalbo, 1977.
26. —. Manuscritos de 1844. In: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1966.
27. —. *Miséria da filosofia*. São Paulo, Grijalbo, 1977.
28. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates Zu den einzelnen Fragen. In: —. *Werke*. Berlin, Dietz Verlag, 1962. v. 16.
29. —. *Werke*. Berlin, Dietz Verlag, 1959. v. 6
30. PARO, Vitor Henrique. *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.
31. PASTORE, José. Procura de técnicos na indústria é muito menor do que se pensa. *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1972.
32. PASSARINHO, Jarbas. Mensagem presidencial, encaminhando o anteprojeto de Lei 5.692/71. *Escola para Professores*, São Paulo (1): separata, set. 1971.
33. POULANTZAS, Nicos. Escola em questão. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro (35):126-37, 1973.

34. RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 29, de 25 mar. 1977. Formação profissionalizante básica no ensino de 2º grau. *Documentário*, Porto Alegre (36): 7-21, maio/ago. 1977.
35. —. Parecer nº 444, de 22 jul. 1983. Procedimentos a serem adotados para o ano de 1984 no Sistema Estadual de Ensino, relativamente à preparação para o trabalho no ensino de 1º e 2º graus. *Documentário*, Porto Alegre (74): 152-67, jul. 1983.
36. —. Parecer nº 781, de 13 out. 1978. Fixa as disciplinas correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da formação profissionalizante básica e estabelece diretrizes complementares. *Documentário*, Porto Alegre (40): 11-78, set./dez. 1978.
37. —. Parecer nº 938, de 26 ago. 1982. Formação do técnico. Consolidação, no Sistema Estadual de Ensino, de uma política de preparação para o trabalho. *Documentário*, Porto Alegre (65): 242-64, set. 1982.
38. —. Resolução nº 138, de 13 out. 1978. Estabelece as disciplinas correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da formação profissionalizante básica e dá outras providências. *Documentário*, Porto Alegre (40): 9-10, set./dez. 1978.
39. —. *Plano estadual de implantação da reforma do ensino*. Porto Alegre, 1972.
40. ROSSI, Wagner Gonçalves. Falência da profissionalização: e agora o que fazer? In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, I, São Paulo, 1980. *Anais*. São Paulo, Cortez, 1981. p.177-82.
41. SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil; Rio de Janeiro, FENAME, 1976. p. 174-94.
42. SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1975.
43. —. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. *ANDE*; Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1-(3): 56-64, 1982.
44. TRAGTENBERG, Maurício. *Educação, política e sindicalismo (escola como organização complexa)*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1980.
45. VASCONCELLOS, José de. O relatório do Grupo de Trabalho. Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. In: —. *Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Lisa-Livros Irradiantes, 1972. p. 12-54.
46. WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.

(Recebido para publicação em 01.12.83)

A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO*

Juracy C. Marques**

1. Proposições

«O caminho se faz, ao caminhar»

1) O Ensino, quando comprometido com o real; contribui para formar o homem ou a mulher, preparando-os para bem relacionar-se com o mundo da vida, onde o trabalho assume significados marcantes na história individual.

2) A Educação hoje não se restringe aos sistemas formais de ensino, abrange, ao invés, as sistemáticas de Educação não-formais, mesmo quando estas assumem formas alternativas.

3) Os enfoques dos processos de ensino-aprendizagem que correspondem aos anseios e expectativas da gente brasileira, permeiam, na sua «praxis», a consciência de seus determinantes político-econômico-sócio-culturais.

4) As abordagens que podem desenvolver, do ponto de vista humano, o homem ou a mulher, passam necessariamente pela análise crítica dos problemas regionais.

5) A compreensão e os desempenhos no mundo do trabalho, no qual o homem ou a mulher se movimentam em direção a seus objetivos sociais e individuais, exigem a elaboração do conhecimento em nível inter ou multidisciplinar.

2. Aspectos históricos

«questão social é questão de polícia»

Ao se tentar compreender a realidade do mundo do trabalho pelas lições que a experiência coletiva — história — pode proporcionar, não se deve perder de vista

* Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º e 2º Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 a 17 de junho de 1983. Texto transcrito de fita gravada e revisto pelo autor.

** Livre-Docente em Psicologia; Doutor em Filosofia, UFRGS; Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS

de que a história do Brasil se faz dentro de um contexto maior, de um determinado tipo de Civilização do qual ele foi e é um dos componentes.⁽¹⁾

Assim, a integração da economia colonial brasileira no sistema do capital mercantil fez com que usássemos, durante muitos anos, o trabalho escravo, coagido, aviltado e violentado. Daí surgiram dois preconceitos profundamente arraigados em nossa sociedade: o preconceito de cor e o preconceito com o trabalho manual. O primeiro passo é reconhecer que são preconceitos e que eles existem, a fim de que possamos abandonar a posição preconceituosa.

O trabalho assalariado teve seu início na República Velha de maneira mais intensa com o surto industrial, embora ele já existisse no ciclo da lavoura cafeeira paulista. Sua trajetória foi pautada por sacrifícios e sofrimentos. Trabalhar significava uma carga de exploração sem o menor amparo. Nas fábricas o horário de serviço era de 10 a 12 horas. A disciplina era extremamente rígida e a regra era obter do trabalho o máximo rendimento, sem questionamento sobre condições de trabalho ou nível de satisfação do trabalhador.

Com as levas de imigrantes teve início a «luta operária» que se opondo ao trabalho escravo, embora remunerado, começaram a se organizar em Centros Operários, com seus jornais que comentavam revoltas e greves. Os patrões não aceitaram as novas realidades e o Estado vigente assumiu as funções de «repressor», aliando-se aos interesses da classe dominante. Atitude, esta, que o último Presidente da República Velha, Washington Luís, resumiu em uma frase que ficou famosa: «questão social é questão de polícia».

As lutas operárias da República Velha, entretanto, deveram-se menos ao Estado «gendarme» e mais à origem camponesa, tradicionalmente submissa, da maioria dos operários brasileiros, combinada com a ideologia anarquista dos operários imigrantes. As grandes greves de 1917-1918 foram possíveis pelo impulso que a indústria tivera em face da conjuntura criada com a Primeira Guerra Mundial. O fracasso de tais greves significou o fracasso da tática anarquista. Foi assim que, em 1922, foi fundado o Partido Comunista, decidido a ocupar novos espaços junto à classe operária.

Aos poucos a burguesia foi entendendo que não seria possível tratar, indefinidamente, a questão social como questão de polícia. A dúvida aberta acabou criando espaços de negociação dentro do qual se movimentou o populismo varguista dos anos 30 e 40. As famosas leis sociais de Vargas, incorporadas à Constituição de 1934, acabaram por conferir a Vargas a imagem de «pai do povo». Todavia, se elas representam um avanço em relação ao obscurantismo e inflexibilidade reinantes na República Velha, também ensombreceram a compreensão do significado da luta operária e dos temores da burguesia. Vargas procurou fazer a conciliação e deste modo substituir a

(1) Os dados históricos apóiam-se em artigo de Luis Roberto Lopez (1983) professor de História e autor de vários livros.

alternativa revolucionária. O Estado arbitral absorveu as contradições sociais para tranquilidade e preservação das classes proprietárias. Assim surgiram, no bojo da Legislação Trabalhista: dia de trabalho de 8 horas, assistência social, aposentadoria, salário mínimo, etc., mas não foi reconhecido o direito de greve e nenhuma lei foi feita para o camponês, uma vez que naquele setor os conflitos eventuais podiam ser abafados sem necessidade de acordos e concessões. O varguismo deve, portanto, ser visto como uma transição e não como um ponto de chegada. Ele tutelou o Sindicalismo, impedindo um movimento sindical autônomo; mas, por outro lado, proporcionou o rompimento do domínio monolítico das oligarquias, fazendo com que a palavra «povo» deixasse de ser um conceito abstrato e jurídico e passasse a ser um instrumento concreto no jogo político, o que implicava em um certo nível de consciência e participação.

Depois de Vargas, na Consituição de 1946, aparece o direito de greve (exceto em serviços públicos e atividades essenciais) e a Justiça do Trabalho fica incorporada ao Judiciário de modo autônomo. Só mais tarde criar-se-ia o 13º salário. Com o recrudescimento do populismo no Governo Goulart intensificam-se os movimentos sociais e operários e a questão do trabalho se agiganta nas discussões sobre o que é e o que pretende a Sociedade Brasileira. Tal discussão é cortada a partir de 64, criando-se várias limitações às reivindicações trabalhadoras, principalmente durante a vigência do «Milagre» e do AI-5. O Capitalismo, então, assume uma nítida fisionomia internacionalizadora e dependente, surgem as empresas que proporcionaram a penetração do capital multinacional, criando um novo perfil econômico baseado na modernização acelerada e no consumismo desenfreado. Tal fase parece estar terminando com a crise do modelo econômico dos anos 70, que coincide com a era da abertura do Presidente Figueiredo. O Brasil volta a ser discutido, e a questão social assume de novo o centro das preocupações, particularmente a partir das greves de 1979/80 e da atual onda de desemprego. A Economia, o modelo econômico, as leis que disciplinam o funcionamento do Mercado, a dívida externa, o balanço de pagamento, etc. passam a preocupar os «leigos» e não mais são assuntos privativos dos tecnocratas. A grande imprensa explica, debate e procura educar.

O atual momento é grave, mas outros no passado também o foram. A gravidade do momento não se deve apenas aos descompassos da crise econômica, ela também tem a ver com o nosso modo de ser, que em parte, pelo menos, se explica pelo nosso passado, como Povo e como Nação.

3. A atividade educativa e as práticas sociais

«ganhar a vida ou viver a vida?»

O aparecimento de novas formas de qualificação de mão-de-obra, como mecanismo de, rapidamente, preparar migrantes do campo para a cidade, associado, por exemplo, à diversificação crescente da estrutura e ocupações,

ormente no setor industrial, exige uma ampla gama de ações voltadas para a área profissional.(2) Incluem-se, neste caso ações de órgãos supervisionados pelo Ministério do Trabalho, como SENAI, SENAC, SENAR, o sistema de qualificação e aperfeiçoamento, introduzido pela Lei 6.267/76, as atividades de Organismos do Ministério da Agricultura, como EMBRATER, bem como os do Ministério da Saúde. Isto quer, portanto, significar que a Educação para o Trabalho se faz por uma ação conjunta de diversos órgãos e não por atividades isoladas de qualquer um deles, mesmo quando se pensa em termos de educação formal, em nível de Escolas de 1º e 2º Graus.

Por outro lado, a crescente diversificação das organizações sociais nas cidades, voltadas quase sempre para o equacionamento e solução de problemas de marginalização urbana, vem ensejando o surgimento de inúmeros movimentos genericamente denominados de educação popular. Alguns desses movimentos incorporam suas ações ao sistema regular, enquanto outros preferem manter-se como sistemas alternativos, atuando paralelamente ou mesmo como substitutivo do sistema convencional. E essas iniciativas alargam, em muito, o campo educativo para constituir uma variedade de proposições e possibilidades.

Para dar conta da complexidade da Educação, em suas relações com o mundo do trabalho, o Educador, além dos conhecimentos que lhe são específicos, tem de buscar em áreas afins informações, argumentos e raciocínios que possam entretecer o pano sobre o qual poderá ir riscando o desenho, ainda que provisório, das definições e estratégias capazes de responder às necessidades sociais e individuais, em termos de realização profissional e humana. Entre outras, são áreas afins indispensáveis ao Educador do Ensino Profissional: Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, Economia, Geografia, Filosofia, Ciência Política, Linguística, Demografia e mais ciências aplicadas como Direito, Administração, Ciências da Comunicação e Urbanismo.

Como mecanismo capaz de aproximar e facilitar as interpenetrações entre os campos da educação formal e não-formal, bem como da relação da educação com o mundo do trabalho, começam a ser utilizadas novas metodologias de pesquisa que querem não apenas conhecer a realidade, mas apóiam-se na idéia de que uma pesquisa é, ao mesmo tempo, uma investigação, uma intervenção e uma transformação tanto da realidade, como dos sujeitos que dela participam: investigadores e investigados. Eu transformo a realidade, enquanto ela mesma me transforma.

Os últimos levantamentos demonstram que o Ensino de 2º Grau tem sido fortemente negligenciado, (CNPq, 1982) considerando-se o volume global das

(2) Esta, como muitas das idéias que se seguem encontram-se de forma mais detalhada na *Ação Programada em Ciência e Tecnologia - Educação (1980-1985)* do CNPq.

pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil de 1977 para cá.⁽³⁾ O ensino de 1º Grau, seja pelo fato de ser prioritário, seja porque o INEP tem dado a ele uma particular atenção, desperta fortemente o interesse dos pesquisadores. O Ensino de 3º Grau igualmente é objeto de muitas pesquisas, talvez porque os pesquisadores a ele pertencem, talvez porque a CAPES tem fortemente incentivado, através do preparo de recursos humanos, estudos referentes ao Ensino Superior. Mas, o Ensino de 2º Grau não tem encontrado, ao nível de pesquisa, uma fonte de recursos, nos organismos oficiais, capaz de alimentar e sustentar um programa de pesquisas que viesse a fazer diferença em seu delineamento e compreensão. Daí porque não sabemos se o que mais convém ao sistema educacional brasileiro é, ou não, o robustecimento das antigas e algumas ainda sobreviventes, heróicas, Escolas Técnicas, anteriores à Lei 5.692/71. A profissionalização da Escola de 2º Grau foi uma experiência que valeu? Em que contribuiu ela para o desenvolvimento humano? Os pressupostos de seus idealizadores foram confirmados, em mais de dez anos de experiências? Em que se apoiaram as sucessivas modificações das normas de funcionamento que estamos a presenciar? São algumas das interrogações que só um vigoroso plano de pesquisa poderia responder, reencaminhando a problemática e as soluções para um debate mais fundamentado e enraizado nas necessidades e aspirações da sociedade brasileira e da gente brasileira com seu modo peculiar de ser.

A pesquisa nas ciências sociais, e entre elas na própria educação, tem demonstrado que o desafio maior a ser enfrentado por qualquer sistema educacional, expressa-se nas extremas desigualdades verificadas nas formas de viver de amplas camadas da população brasileira, com parcelas significativas em situações de marginalidade e pobreza. Em consequência, estudos e reflexões, planos e programas vêm surgindo, trazendo em seu âmago a preocupação de explorar possibilidades de a Educação contribuir para a redução das disparidades detectadas, sendo pois necessária a elucidação de seu papel, quer para a preservação, quer para a superação de discriminações e privilégios.

Busca-se uma predisposição para aceitar a idéia de que aprendizagem e o conhecimento não se esgotam nos limites da escolaridade formal. É possível que muitas dessas ações da chamada «educação do mundo» venham a ser incorporadas à educação formal, configurando, assim, um processo lento e dificultoso de redefinições desta. Prevê-se, por isso, a ampliação dos parâmetros hoje utilizados para identificar o sistema educativo, valorizando-se, em escala ascendente, mecanismos e formas de educação que não se enquadram nos moldes hoje estabelecidos para o sistema formal. E esta parece ser uma tendência

(3). De 121 pesquisas financiadas pelo INEP, de 1975 a 1979, apenas 21 (17,35%) dizem respeito ao Ensino de 2º Grau; 54 (44,63%) ao 1º Grau e 46 (38,02%) ao Ensino Superior. De 592 Dissertações de Mestrado (Dados CAPES 11/75), 108 (18,24%) relacionam-se ao 2º Grau; 316 (53,38%) ao 3º Grau e 168 (28,38%) ao 1º Grau.

universal e não apenas brasileira. Concomitantemente, a ênfase passa a ser nos enfoques inter ou multidisciplinares, não só por que as ciências sociais se desenvolvem com relativa independência, de umas em relação às outras, mas também porque torna-se premente uma visão mais abrangente de como e quanto a atividade educativa inside nas práticas sociais. Na medida em que a pesquisa concorrer para esclarecer por que e sob que condições os fenômenos educacionais ocorrem, poderão ser gerados conhecimentos de crescente poder explicativo, aumentando seu potencial de instrumento para modificação da realidade. O que se quer, em última análise, é que a pesquisa possa contribuir não só para elucidar a aprendizagem como fenômeno psicossocial inserido em uma determinada cultura, mas para o estabelecimento de práticas educativas conducentes ao desenvolvimento do pensamento lógico e crítico e da auto-confiança - bases indispensáveis para a conquista da liberdade e da cidadania.

Em face das exigências constantes de geração, inovação e transferências de novas tecnologias, a Educação profissional é convocada a encontrar fórmulas e conteúdos adequados, como respostas que possam acompanhar, senão contribuir, na construção de relações mais equânimes com o mundo industrial e produtivo. Isto supõe o enriquecimento da formação individual e profissional, capazes de propiciar a adaptação posterior às necessidades, nem sempre previsíveis, do mercado de trabalho. Este enriquecimento só poderá ocorrer quando se fizer a devida ponderação das características ou condicionantes regionais, ampliando os elos entre ensino, pesquisa e transformação da realidade, aqui e agora, no espaço e no tempo que nos são dados.

4. A dimensão psicológica

«sabe com quem está falando?»

Numa pesquisa que visava a uma dissertação de Mestrado(4), o estudante se propunha ao estudo da identidade do aposentado como pessoa, como indivíduo e como ser social. As questões básicas de sua pesquisa se referiam ao fato de que, numa sociedade capitalista, as pessoas são a sua profissão: eu sou advogado, eu sou médico, eu sou professora, etc. Atingida a idade da aposentadoria, as pessoas não são mais advogado, médico, professores. Que ou quem são elas? Ser aposentado, então passa a ser um estigma social. Algo do que ninguém tem orgulho e que, por vergonha, deseja até mesmo esconder. Por quê?

O «sabe com quem está falando», tão presente na alma do brasileiro, tem a ver com seu «status», com sua posição social, com o posto ou hierarquia que ocupa em sua profissão. Mas alguém que não tem, ou já não tem profissão (para não falar em emprego!) não pode se beneficiar do rompanete de responder a um

(4) que não foi concluída pelos muitos reveses que muitas vezes acompanham o estudante em fase de dissertação.

desaforo ou desconsideração com o clássico: «sabe com quem está falando?» A auto-valorização depende, em larga escala, do exercício de funções que só o sucesso profissional e econômico pode dar. Posto assim parece artificial e ilusório (vaidade das vaidades, tudo é vaidade...). Mas, não. Essa é uma vivência profunda, aferrada em cada um de nós. É o mundo do trabalho que nos confere a identidade, a dignidade e até a auto-estima. É bom que seja assim? Não se sabe. É uma resposta que cada um a si deve dar.

Em uma novela que descreve as inquietudes de uma moça burguesa, em busca de sua identidade (Stein, 1977), ela tem uma obsessão em suas ânsias de afirmação: ganhar a vida. Sem trabalho remunerado, sem uma atividade assalariada, os seus caminhos eram vários, mas escuros e tortuosos. «Meu desejo de ganhar a vida era o de fugir ao destino de fêmea apenas, se relacionava a minha falta de sorte, ou de profundidade ou eram mesmo as condições sociais que atrapalhavam?»

O trabalho, então, para o homem, como para a mulher, tem um sentido muito além do simples dinheiro para a sobrevivência. Nas atuais condições das estruturas sociais, ele é mais do que «aprender um ofício», ele é capaz de se transformar no ser daquele que o exerce, ele é capaz de determinar a qualidade das relações sociais. Assim sendo, pode a Educação, como sistema, deixar de investir recursos humanos e financeiros na investigação profunda de seus singificados?

Peço ao leitor que volte às Proposições iniciais. Examine-as tendo como pano-de-fundo os aspectos históricos, a atividade educativa e as práticas sociais, bem como a dimensão psicológica, e tenha presente, entre muitos outros ingredientes, para a sua reflexão e sua «praxis»: 1) o significado do trabalho na história individual — do ser humano em relação; 2) a possível abrangência, pelo sistema formal da educação não-formal da educação formal e suas formas alternativas; 3) as delimitações impostas pelo contexto: determinantes político-econômico-sócio-culturais; 4) abordagens pedagógicas que incorporem a análise crítica dos problemas regionais; 5) a elaboração do conhecimento em nível inter ou multidisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Superintendência de Desenvolvimento Social. *Ação Programada em ciência e Tecnologia — Educação (1980-1985)*. Brasília, SEPLAN, CNPq, jun. 1982. 69p.
2. LOPEZ, Luiz Roberto. Trabalho: um caminho marcado por conflitos. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 01 maio 1983.
3. STEIN, Suzana. *Salto sobre a sombra*. Porto Alegre, Movimento, 1977.

(Recebido para publicação em 01.12.83)

ALTRUÍSMO INFANTIL

«Altruismo Infantil — relações com percepção das atitudes maternas e paternas, sexo da criança, nível sócio-econômico e tamanho da família», foi a tese de Doutorado em Educação defendida por Nilva Carmen Postal Bristoti, Mestre em Psicologia Educacional (Universidade da Califórnia — Los Angeles — UCLA-USA, 1969). Professor Adjunto do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, nos cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a 27.01.1984.

A Comissão Avaliadora foi constituída por Dr. Aroldo Soares de Souza Rodrigues (orientador); Dr. José Aloyseo Bzuneck, da Universidade Estadual de Londrina-PR; Dra. Cleonice dos Santos Camina, da Universidade Federal da Paraíba; Dra. Ângela Maria Brasil Biaggio, dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

«Partindo do pressuposto de que disposições para comportamento altruísta têm suas raízes na situação familiar especificamente na relação pais-filhos, o estudo examina as relações existentes entre a percepção que meninos e meninas têm das atitudes maternas e paternas e o altruísmo de crianças de níveis sócio-econômicos médio e baixo provenientes de famílias grandes e pequenas.»

«A *mostra* inclui 544 sujeitos de 9 a 12 anos de idade, matriculados na 4ª série do ensino de 1º grau, sorteados de 32 escolas do município de Porto Alegre».

«Os *resultados* mostram a importância do relacionamento afetivo, do controle ou estabelecimento de limites e da consideração pelos outros demonstrada pelos pais para o favorecimento do altruísmo na criança. Os dados também revelam uma correlação negativa entre o desinteresse paterno e materno percebido pela criança e o nível de altruísmo. Os resultados mostram ainda que meninos e meninas percebem as atitudes da mãe e as atitudes do pai de forma diversa».

«Os *dados* revelam, ainda, que as crianças de níveis sócio-econômicos médio e baixo percebem as atitudes da mãe e as atitudes do pai de modo diferente e ocorrem mais semelhanças dentro do mesmo nível sócio-econômico, do que entre níveis sócio-econômicos médio e baixo. Para as crianças provenientes de famílias grandes, praticamente a percepção das mesmas atitudes no pai e na mãe, parece favorecer o altruísmo nas crianças. Entretanto, o mesmo não ocorre para as crianças provenientes de famílias pequenas. Os resultados mostram também que o sexo feminino apresenta maior nível de altruísmo do que o sexo masculino e que as crianças pertencentes ao nível sócio-econômico baixo apresentam maior nível de altruísmo do que as crianças de nível sócio-econômico médio. Entretanto, não parece haver diferenças em nível de altruísmo entre os sujeitos provenientes de famílias pequenas e os provenientes de famílias grandes».

COMPORTAMENTO EVOLUTIVO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA*

Ingrid Elba Schmidt**

RESUMO

O presente estudo objetiva relacionar expectativas de mães e professoras, quanto ao comportamento evolutivo de crianças da pré-escola, e o desempenho apresentado por estas crianças, comparando-se sexos diferentes e níveis sócio-econômicos alto e baixo. Os resultados permitem concluir que: 1. não há associação entre expectativas de mães e professoras e a maioria dos desempenhos das crianças; 2. não há diferenças no comportamento evolutivo das crianças quanto ao sexo e quanto ao nível sócio-econômico; 3. as crianças apresentam todas as tarefas evolutivas estudadas numa seqüência e inter-relação.

INTRODUÇÃO

Existe marcante preocupação entre os estudiosos do comportamento infantil Patto, 1973; Garrison et alii, 1974; Mussen et alii, 1974; Craig, 1976; Bee, 1977 Marques, 1979; Márques, 1980) pelas situações de ensino-aprendizagem, e sua repercussão no desenvolvimento da personalidade.

Sabe-se que todo o ser humano passa por fases evolutivas em seu desenvolvimento e que, nesse processo, o ambiente adquire especial importância, enquanto propiciador de recursos que o impulsionam a atingi-lo. Sendo, atualmente, cada vez mais reconhecida a importância da educação pré-escolar, existe toda uma movimentação científica, administrativa, social e econômica para que seja aprimorado este atendimento.

* Este trabalho é uma comunicação sobre a dissertação de mestrado em Educação apresentada à UFRGS em 1982, pela autora, com o título: "As expectativas de mães e professoras e o comportamento evolutivo de crianças da pré-escola". A autora agradece especialmente à Dra. Juracy C. Marques, orientadora da dissertação.

** Mestre em Educação, UFRGS; Professora do Departamento de Psicologia da UNISINOS, São Leopoldo, RS; Psicóloga no Hospital Santa Rita, Porto Alegre, e Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Esta fase do desenvolvimento tem sido investigada há muito tempo e, embora seus princípios básicos tenham se mantido em culturas diferentes, em nossa realidade, sabe-se muito pouco a respeito. As pesquisas sobre a educação de crianças são escassas, e tem abordado problemas isolando variáveis, sem haver ainda uma compreensão integrada dos resultados já obtidos para que se possa chegar a necessária identificação dos elementos básicos, mais significativos, das características psicológicas do pré-escolar em nosso meio.

Com os progressos tecnológicos, sociais, o papel da mulher — a mãe que trabalha fora — tem surgido variáveis na Psicologia do Desenvolvimento que eram até há pouco tempo desconhecidas. Marques (1980), perguntando sobre seus efeitos e o que se pode vislumbrar como tendências no futuro estuda os principais componentes do desenvolvimento humano em suas relações com o processo educacional. As variáveis sexo e nível sócio-econômico, estão recebendo maiores estudos, situando as diferenças de desenvolvimento existentes como decorrentes de posicionamentos ideológicos importantes na educação da criança. Qual será a influência no desenvolvimento da personalidade? Tem-se também estudado o papel exercido pela expectativa do educador no desempenho do aluno (Sperry, 1977). Embora não hajam ainda conclusões consistentes, o conhecimento da variável expectativa do educador é vislumbrada como de grande valor para a educação.

A presente pesquisa tem por finalidade o estudo descritivo do seguinte problema:

Qual a relação entre as expectativas de mães e professoras sobre as tarefas evolutivas e os comportamentos que as crianças de 3 a 6 anos de idade apresentam, relativamente a essas mesmas tarefas evolutivas, segundo o sexo e o nível sócio-econômico?

2. Revisão da literatura

2.1. O estudo do desenvolvimento

Segundo Harris (apud Marques, 1979, p. 41) “... se pode entender o desenvolvimento como a movimentação de um organismo complexo que selecionando seus estímulos, aprende a lidar com a realidade seja externa, influências ambientais, seja interna, as transformações que ocorrem em seu próprio organismo”.

O desenvolvimento do indivíduo se processa por etapas ou fases, as quais são necessárias, no sentido de promoverem gradualmente o contacto do indivíduo consigo mesmo, e com o mundo que o cerca, ao mesmo tempo que o preparam para outras etapas mais complexas. O conceito de etapa parece ser um recurso utilizado no sentido de mostrar que o desenvolvimento se dá de forma ordenada e que sempre determinados comportamentos ocorrem em todos os indivíduos. Segundo Mussen et alii (1974, p. 38) “... uma etapa se define em termos de um

conjunto complicado de características ou segmentos de conduta que se dão juntas, e que, portanto se podem agrupar”.

Há autores que rejeitam a classificação por idades, fases ou etapas, no entanto, conforme coloca Marques (1979), o desenvolvimento não ocorre em função da idade, mas como requer tempo para que possa ocorrer, pode apresentar correlações com a idade, fornecendo, ao mesmo tempo, valiosos pontos de referência aos educadores. Biaggio (1981) lembra que as etapas de desenvolvimento se dão dentro de tempos, mas o que provoca ou retarda o desenvolvimento depende *do que* ocorre no tempo.

Marques (1978, p. 207) defende que “o processo de educação e o processo de desenvolvimento humano ocorrem em profundos níveis de mutualidade que nem sempre são convenientemente compreendidos, tanto pelos psicólogos como pelos educadores”. Elaborando um modelo de estudo do desenvolvimento humano, o qual tem composição tridimensional: tarefas evolutivas por faixas de idade, compreensão do comportamento em quatro áreas essenciais (desenvolvimento físico, social, intelectual e emocional), e pautas para o ensino, propõe que se criem instrumentos de investigação. “As pautas para o ensino são pontos de apoio que são extraídas da compreensão que se tem do comportamento, com base nos quais se montam as estratégias de ensino e os objetivos educacionais” (p. 210).

A autora citada, numa tentativa de elucidar a nossa realidade, e também de integrar conhecimentos para a compreensão do assunto, descreve as etapas de desenvolvimento da infância à velhice, a saber;

- . Dos zero aos 2 anos — “Os primeiros anos de vida” — Etapa de extrema dependência.

- . Do. 3 aos 6 anos — “A Criança Pequena” — Os primórdios da socialização.

- . Dos: 7 aos 10 anos — “A Criança Maior” — Etapa das atividades exploratórias.

- . Dos 11 aos 14 anos — “Os Adolescentes” — Busca de afirmação e segurança.

- . Dos 15 aos 18 anos — “O Jovem” — Estabelecimento da identidade e definição de papéis sociais.

- . Dos 19 aos 24 anos — “A Mocidade” — Profissão, casamento, responsabilidade.

- . Dos 25 aos 34 anos — “O Adulto” — Criação de filhos, exercício de cargos e funções.

- . Dos 35 aos 49 anos — “Os Anos de Maturidade” — Produtividade intelectual e social.

- . Dos 50 aos 73 anos — “A Fase de Readaptações” — Os netos, a aposentadoria, os novos projetos.

- . Mais de 73 anos — “A Velhice” — A decrepitude física, a diminuição de atividades (Marques, 1978, p. 211)

A etapa da “Criança Pequena”, que esta pesquisa se propõe a estudar, é considerada etapa preparatória à educação formal da criança. O desenvolvimento cognitivo, emocional e também do comportamento social se dá pela passagem de uma posição egocêntrica, para uma descoberta do mundo externo, resultando em uma relação mais amadurecida com os outros. Esta passagem recebe o nome de *Socialização*.

2.2. *As tarefas evolutivas*

As tarefas evolutivas, que são as aquisições de habilidades nos campos intelectual, emocional, físico e social, a serem realizadas nesta etapa são:

1. aceitar regras de convivência;
2. distinguir seu “self” dos demais”;
3. adquirir sua identidade sexual;
4. brincar como jogo de colaboração, e
5. alcançar prontidão para a leitura e escrita (Marques, 1979).

— Aceitar regras de convivência: Abrange comportamentos que implicam em consideração consigo e com os outros e envolve as seguintes aprendizagens: cuidados pessoais, colaboração, aprendizagem de boas maneiras.

— Distinguir seu “self” dos demais”: refere-se à formação do auto-conceito e distinção de si mesma como uma realidade única, separada dos outros, a qual é a representação do “self”. A identificação sexual é um ponto de apoio para estabelecer a distinção entre seu próprio “self” e os demais.

— Adquirir sua identidade sexual: Ocorre em função de processos intrapsíquicos e a solução dada pela criança aos conflitos típicos destes processos (Erikson, 1971; Klein apud Segal, 1972; Mahler et alii, 1977). Quanto ao início do processo de identificação sexual, Marques (1979, p. 142-3) refere que “a conduta da criança tende a apresentar características muito semelhantes às de seu progenitor do mesmo sexo, querendo em tudo ser igual ou parecido a ele”.

— Brincar como jogo de colaboração: A criança exercita, através do jogo, as regras de convivência, tendo estes um sentido social, sendo mais importante o processo do brincar do que seu resultado. O brinquedo, além de ser um meio de aprender os padrões sociais de uma dada sociedade, tem para a criança forte sentido para sua vida emocional, seja na atividade lúdica com outras crianças, seja no brinquedo isolado, ou outras atividades que permitam o fantasiar. Aberastury (1972); Winnicott (1975); Bettelheim (1978); Fanzeres & Duarte (1978); Marques (1979), apontam para o sentido terapêutico de brinquedo.

— Alcançar prontidão para a leitura e escrita: São necessárias, para a aprendizagem da leitura e escrita, um certo nível de maturação psiconeurológica nas funções motoras, funções perceptivas e do pensamento (Fichtner et alii, 1978).

Os fatores ambientais ricos em estímulos e expectativas ocupam lugar de significativa importância ao atuarem como estímulos de desenvolvimento da linguagem, da capacidade psicomotora, da afetividade e do grau de socialização

da criança, elementos básicos para a prontidão para a leitura e escrita. As tarefas evolutivas descritas anteriormente seriam requisitos para o desenvolvimento desta habilitação.

Pesquisas recentes em nosso meio (Kiguel, 1976; Guazzelli, 1979; Soares, 1980) têm mostrado variações, quanto ao desempenho lingüístico e intelectual de crianças de níveis sócio-econômico e de sexos diferentes, sendo estas atribuídas às situações educacionais que lhes são proporcionais direta ou indiretamente.

2.3. O papel da família e da escola — influências no desenvolvimento da criança

Para o cumprimento das tarefas evolutivas, a criança necessita de proteção e de estímulo dos adultos. A qualidade e quantidade destes estímulos serão em função da concepção que apresentam em relação às tarefas evolutivas, ou seja, da compreensão que possuem do comportamento da criança. A família e a escola aparecem como os agentes educacionais mais importantes, sendo a primeira mais decisiva, pelo valor afetivo que tem para a criança. Tem sido reconhecida pelos autores (Ackerman, 1966; Smart & Smart, 1973; Garrison et alii, 1974) como seu principal ponto de apoio emocional, social e estimulador.

Devido às mudanças históricas, culturais e sociais a família tem se transformado, adquirindo outras formas e padrões de funcionamento. Heron (1981), Castro (1979) e Guazzelli (1979) lembram que modernamente, com os efeitos das mudanças tecnológicas, da urbanização, tem desaparecido a família extensa onde conviviam três gerações e onde o papel materno era compartilhado com avós, parentes, tias, e a tendência é claramente em direção à pequena unidade nuclear. Na família contemporânea os responsáveis e educadores são geralmente a mãe, o pai, ou um ou mais irmãos mais velhos. As famílias pobres, não conseguindo vencer todas as dificuldades (moradia, nutrição, escolarização, etc.) que precisam ultrapassar, não alcançam sobreviver de forma estável, e a criança convive com um meio instável, pais cansados, irritáveis, mal humorados, que não encontram tempo e ânimo para atendê-la como necessitaria.

Quanto ao papel da escola, tem se situado como agente de socialização, no sentido de treinar para o desempenho adequado dos papéis adultos. Nosso sistema escolar geral, bem como aquele voltado às crianças pré-escolares, tem sido criticado por seus resultados, havendo por parte dos educadores manifesta preocupação com os padrões atuais de ensino. Gatti et alii (1981) enfocando a aprendizagem como um fenômeno psicossocial, analisam os resultados de sua pesquisa em função de um contexto global que permite ver o problema na complexidade que lhe é própria, ao invés de centrar-se simplesmente no aluno. As autoras concluem estar o fenômeno reprovação mais vinculado à pobreza e à incapacidade da escola em lidar com ela, do que às características dos alunos, uma vez que utiliza instrumentos e práticas pedagógicas viesadas culturalmente, estranhas às crianças vindas de meios mais pobres, ignorando, por outro lado, capacidades peculiares.

Conforme Heron (1981, p. 57) “... a educação pré-escolar deveria ser, em primeiro lugar, uma preparação para vida ...” “O ambiente da criança, no lar ou na escola, deve permitir-lhe ser ativa, despertar seu desejo de aprender” e ajudá-la a descobrir as leis dos fenômenos naturais e sociais. “Aprender a ler, escrever e somar numa idade muito tenra não parece necessário, é muito mais importante que sejam estabelecidas atitudes cognitivas positivas em relação à vida e ao ensino”.

2.4. O papel da expectativa do educador

Rosenthal & Jacobson, no livro clássico sobre o assunto “Pigmalião na sala de aula” analisam o efeito da “profecia de auto-realização” sugerindo existir correlação positiva entre o nível de expectativa do professor e o nível de desempenho do aluno (Sperry, 1977). Rosenthal (apud Sperry, 1977) conclui que “as expectativas do professor não só eram traduzidas em mensagens visuais e verbais sutis, mas ainda alteram o próprio estilo de ensino, influenciando deste modo os estilos de aprendizagem e, em última instância, os desempenhos de aprendizagens”.

A expectativa do ponto de vista psicológico pode ser colocada em termos de crenças ou antecipações sobre comportamentos individuais. No sentido sociológico, é uma dimensão nomotética do comportamento. O autor citado refere Getzels et alii: “Pelo fato de as instituições e os indivíduos estarem imersos em uma cultura, com certos costumes e valores, o caráter das funções institucionais, dos processos de grupo e das personalidades individuais estará relacionado a um ‘ethos’ particular ou a uma classe social de cultura, e às expectativas específicas e necessidades — disposições a seus valores” (p. 14-5).

Pidgeon (1971), referindo-se ao desempenho escolar, pondera que o baixo desempenho de uma criança na escola, explicado por seu meio ambiente pobre, pode ser devido simplesmente ao fato de que esta criança aprendeu a não esperar nada de si. Abordando o aspecto da motivação, refere que poucos estudos já mostram que classes sociais diferentes produzem diferentes desempenhos, mas ainda não mostram com clareza como e porque isto acontece e como fatores culturais e sociais operam nas aquisições de habilidades. Refere ainda que “são os fatores motivacionais do lar — o interesse que os pais têm na educação de seus filhos, e as aspirações que eles têm sobre o futuro deles, mais importantes que as circunstâncias materiais” (p. 15).

3. Hipóteses

H1 — Os comportamentos evolutivos apresentados pelas crianças de 3 a 6 anos de idade estão positivamente relacionados com as expectativas das mães e das professoras no que diz respeito às tarefas evolutivas.

H2 — As crianças de 3 a 6 anos de idade de nível sócio-econômico alto, apresentam cumprimento de tarefas evolutivas em maior proporção quando comparadas crianças de 3 a 6 anos de idade de nível sócio-econômico baixo.

H3 — As crianças de 3 a 6 anos de idade do sexo feminino, apresentam cumprimento de tarefas evolutivas em maior proporção quando comparadas a crianças de 3 a 6 anos de idade do sexo masculino.

3.1. Definições operacionais

— *Comportamentos evolutivos*: São determinados comportamentos ou execuções da criança pertinente a cada Tarefa Evolutiva, descritos no item 2.

— *Expectativas*: São as expectativas da mãe e da professora de que ocorram os comportamentos evolutivos pertinentes às Tarefas Evolutivas, em idade anterior ou em idade correspondente à da criança em questão. Quanto à Tarefa “Alcançar prontidão para a leitura e a escrita”, são também os estímulos verbais, intelectuais e motores, bem como a concepção da escola e do brinquedo como meios de desenvolvimento físico ou intelectual, presentes na casa e na escola da criança. Quanto à Tarefa “Brincar como jogo de colaboração”: é a concepção verbalizada pela mãe e pela professora, do brinquedo como meio de desenvolver ou exercitar capacidades de colaboração.

— *Professoras*: São consideradas as pessoas que na escola têm a atribuição de desenvolver atividades ou “tomar conta”, ou ambas, junto às crianças, independentemente de terem formação específica para tal. Professora AP (atividades principais): aquela que está todos os dias com a criança, e desenvolve uma programação sistemática. Professora AL (atividades livres): aquela que desenvolve uma programação específica (Música, Ed. Física) alguns dias da semana, ou aquela que está todos os dias com a criança mas não desenvolve uma programação específica.

— *Nível sócio-econômico*: A. Nível sócio-econômico alto (NSEA): presença dos indicadores “propriedade e fecundidade controlada” (Daly, 1975, p. 61). B. Nível sócio-econômico baixo (NSEB): presença dos indicadores “Não propriedade e fecundidade não-controlada” (Daly, 1975, p. 61). Por NSEA entende-se: NSE alto e médio alto; e por NSEB entende-se NSE baixo e médio baixo.

— *Cumprimento de tarefas evolutivas*: É a presença, em cada criança estudada, daqueles determinados comportamentos evolutivos pertinentes a cada Tarefa Evolutiva.

4. Método

4.1. Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são crianças de 3 a 6 anos de idade, de ambos os sexos, de NSEA e NSEB, clinicamente normais, residindo com os pais legítimos, e que

freqüentam instituições que prestam atendimento pré-escolar, situados na cidade de Porto Alegre e periferia urbana.

A amostra constitui-se de 106 crianças, e inclui também suas respectivas mães (106) e professoras (43).

Instrumentos e procedimentos:

Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1 — INSTRUMENTOS

VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
. Expectativa da mãe . NSE * Situações educacionais no ambiente familiar	Questionário — Forma I
. Expectativa da professora * Situações educacionais no ambiente escolar	Questionário — Forma II
Comportamentos evolutivos . aceitar regras de convivência . distinguir seu “self” dos demais . adquirir sua identidade sexual . brincar como jogo de colaboração . alcançar prontidão para a leitura e escrita	Questionário — Forma I e II Adaptação do item “A Família” do Teste de Maturidade-sócio-emocional (Schoenfeldt, 1977). Observação do brinquedo livre Teste ABC (Lourenço Filho, s.d)

* Foram também coletados dados adicionais relativos às situações e vivências educacionais do ambiente familiar e escolar das crianças estudadas.

Os instrumentos que tinham por finalidade verificar diretamente o desempenho da criança, foram aplicados em três sessões, em dias distintos, levando-se em conta o tempo de realização e o grau de dificuldade para a criança. Após foi aplicado, através de entrevista individual, o Questionário às professoras e às mães das crianças que formaram a amostra.

A coleta de dados foi realizada no período de maio a setembro de 1979.

5. Resultados

Optou-se por considerar os comportamentos evolutivos “Aceitar regras de convivência” e “Distinguir seu “self” dos demais”, apresentados segundo informação da mãe, pois observou-se na coleta de dados, ser uma informação mais confiável. Devido ao número de crianças, as professoras não apresentam condições de muita exatidão nesta informação.

As hipóteses foram testadas estatisticamente através do Teste Qui-quadrado de associação. (Quadro 2)

6. Discussão

Pode-se verificar que as crianças estudadas apresentam desenvolvimento de acordo ao esperado, segundo o referencial teórico a respeito das tarefas evolutivas na etapa da “Criança Pequena” que abrange a faixa dos 3 aos 6 anos de idade (Marques, 1979). Os dados permitem inferir que este desenvolvimento se dá de forma gradual, com uma sequência e inter-relação, considerando-se a quantidade de crianças (Quadro 2) que atingiram os comportamentos de cada tarefa:

1º) “Adquirir sua identidade sexual”: a criança, identificando-se com seu próprio sexo, ao mesmo tempo auxilia a próxima tarefa evolutiva.

2º) “Distinguir seu “self” dos demais”: a capacidade de diferenciar “eu” e os “outros”, de perceber-se separado como indivíduo, permite que a criança passe à próxima tarefa evolutiva: desenvolver atitudes de consideração para consigo e com os demais.

3º) “Aceitar regras de convivência”: nas crianças observadas, houve uma pontuação média, e não houve diferenças quanto à idade, sendo esperado um maior cumprimento desta tarefa nas crianças maiores.

Cabe perguntar: o instrumento utilizado é demasiadamente exigente para medir? As crianças maiores estariam teoricamente atrasadas quanto a esta tarefa? O resultado obtido pode confirmar a idéia de que o desenvolvimento desta tarefa ocorre em função de estruturas cognitivas, (Piaget apud Beard, 1978), que todas crianças apresentariam em igual estágio de desenvolvimento, se se considerar a faixa etária.

Estes comportamentos preparam atitudes sociais a níveis mais amplos como na próxima tarefa evolutiva.

4º) Brincar como jogo de colaboração: o menor número de crianças mostra ser-lhes ainda difícil as atitudes colaboradoras durante o brinquedo, provavelmente devido à utilização dele em função de preocupações egocêntricas próprias desta idade para garantir auto-afirmação. Mostra também que há no brincar as atitudes características da interação social colaborativa.

5º) Alcançar prontidão para a leitura e a escrita: nesta tarefa evolutiva concentram-se as crianças de 6 anos de idade e em menor número 5 anos. Os dados parecem confirmar que, a fim de que as crianças alcancem esta prontidão, necessitam de certos níveis de maturidade neurológicas, cognitiva, afetiva e social, expressos nas tarefas anteriores. Os dados mostram também que a socialização se processa nesta faixa de idade e confirmam a idéia de preceder a prontidão para a leitura e a escrita, ou seja, prepara a criança para dedicar-se e envolver-se com tarefas mais disciplinadas e para importantes avanços intelectuais.

Quanto à outra variável estudada, as expectativas das mães e professoras, de modo geral não houve associação entre o esperado pelas mães e professoras e o apresentado pelas crianças. Observa-se, de modo geral, que as mães e professoras têm expectativas mais altas que o comportamento manifestado pelas crianças.

QUADRO 2 - RESUMO DOS RESULTADOS

Tarefa Evolutiva	Quantidade de crianças	Expectativa da mãe	Expectativa da Professora AP	Idade	Sexo	NSE
"Aceitar regras de convivência"	Mais da metade	Há baixa associação. Espera mais que comport. crianças, e AP. Não há diferenças quanto sexos. Não há diferenças quanto NSE.	Há baixa associação. Espera mais que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais na NSEB.	N.S.	N.S.	N.S.
"Distinguir seu 'Self' dos demais"	Maioria (74,5%)	Há associação. Espera mais que AP. Não há diferenças quanto sexos. Não há diferenças quanto NSE.	Não há associação. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais no NSEB.	N.S.	N.S.	N.S.
"Adquirir sua identidade sexual"	Maioria (91,67%)	Não há associação. Espera menos que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Não há diferenças quanto NSE.	Não há associação. Espera menos que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais na NSEB.	N.S.	N.S.	N.S.
"Brincar como grupo de colaboração"	Quase metade (48,5%)	Não há associação. Espera mais que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais no NSEA.	Não há associação. Espera mais que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Não há diferenças quanto NSE.	N.S.	N.S.	N.S.
"Alcançar prontidão para a leitura e a escrita"	(Menos da metade de (31,1%))	Não há associação. Espera mais que comport. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais no NSEA.	Não há associação. Espera mais que comp. crianças. Não há diferenças quanto sexos. Espera mais no NSEB.	∞ = 0,001 6anos (60,6%) 5 anos (33,3%)	N.S.	N.S.

OBS: N.S. = Não significativo ao nível = 0,05

Segundo Carmichael (1975) as pessoas têm a tendência de responder afirmativamente a questões fechadas quando os instrumentos não apresentam outra possibilidade. Entre as perguntas fechadas houve os que deveriam ser respondidas com sim ou não, onde isto pode ter ocorrido. Noutras perguntava-se a idade em que a mãe ou professora esperava determinados comportamentos de seus filhos. Neste último caso, a maioria das professoras foram menos exigentes do que as mães, e mais próximas ao comportamento da criança. A maior convivência com crianças de várias idades provavelmente proporcione às professoras uma visão mais realista do seu desenvolvimento.

Os estudos relativos a expectativas são ainda recentes e têm sido mais voltados a desempenhos mais específicos, tais como provas intelectuais, e realizadas pela criança em curta quantidade de tempo. Aqui, são estudados comportamentos bem mais amplos, no sentido de serem processos através dos quais a personalidade se desenvolve.

Possivelmente ocorra que, quanto ao comportamento evolutivo, que como refere Piaget, é universal — a expectativa não interfira de forma decisória. Basta que a criança seja sadia e viva em ambientes sadios para que seu desenvolvimento se processe naturalmente, por iniciativas e descobertas da própria criança.

Quanto ao nível sócio-econômico, os resultados não mostraram diferenças no comportamento das crianças em nenhum caso. A partir de resultados obtidos por pesquisas recentes em nosso meio, citadas anteriormente, esperava-se que, principalmente, as tarefas “Alcançar prontidão para a leitura e a escrita” e “Distinguir seu “self” dos demais” fossem mostrar diferenças entre os níveis sócio-econômicos pelas condições e estímulos que uma e outra requerem. Ocorre que, nesta pesquisa, visando-se o desenvolvimento normal e sendo todas as crianças selecionadas pelos mesmos critérios, foram isoladas variáveis que estão presentes em outros estudos principalmente nos níveis sócio-econômicos mais baixos (problemas neurológicos, auditivos, visuais, desnutrição, desestruturação familiar, abandono, etc.).

As crianças de nível sócio-econômico baixo desta pesquisa vêm de ambientes familiares aparentemente estáveis, onde os pais trabalham, vivem juntos, têm até 4 filhos, os problemas econômicos e sociais enfrentados não chegam a afetá-las de forma patológica, por carência alimentar ou de outros cuidados importantes. Estes fatores têm sido apontados como causadores das diferenças de desempenho entre os níveis sócio-econômicos. A pobreza de estímulos também tem sido considerada fator de atraso no desempenho da criança pobre. Neste estudo, se verificam diferenças quanto à interação verbal e social (dados adicionais), desfavorecendo as crianças de nível sócio-econômico baixo, além da menor afetividade na forma de tratamento, não sendo, entretanto, acentuados em todo o grupo.

As crianças desta população de NSEB, segundo dados adicionais, passam mais tempo na escola, do que as crianças de NSEA, além de terem mais anos de

escolaridade, e assistirem mais TV e a TV, apesar das críticas que lhe são feitas, é um meio de estimulação verbal. Assim, as diferenças de estímulos em casa parecem estar sendo compensadas por um maior contato com a escola. Esta, da mesma forma, que as escolas de nível sócio-econômico alto, é programada e orientada tendo em vista a socialização da criança (Porto Alegre, Prefeitura Municipal, 1974; Brasil. MEC, 1977; Porto Alegre, Prefeitura Municipal, 1979).

Gatti (1981), em seu estudo, não encontrou diferenças nos desempenhos comparando crianças de escolas carentes e não carentes, explicando a reprovação escolar pelas dificuldades com a pobreza e não na própria criança. Ou seja, cria-se modelos ideais para que as crianças neles se enquadrem, quando o mais acertado seria partir do ponto em que a criança está. Estas idéias são compartilhadas por Heron (1981) e outros já citados.

Quanto ao sexo das crianças não foram encontradas diferenças relevantes no desempenho, e tampouco nas atitudes e situações educacionais na família de modo geral (dados adicionais). Há diferentes expectativas quanto ao comportamento e papel sexual, não sendo estas predominantes, pelo menos a nível de proposta das mães e professoras.

Bee (1979), num compêndio de pesquisas sobre as diferenças entre os sexos, mostra que em crianças pequenas não há diferentes desempenhos cognitivos, de personalidade, motivação e sociais. As diferenças só se mostram nitidamente, a partir da adolescência.

Barroso (1980), comentando várias pesquisas sobre diferenças sexuais refere que as meninas são mais verbais e os meninos têm maior facilidade em fazer relações espaciais, sendo estas diferenças menos nítidas nas crianças pequenas. Nesta pesquisa aplicou-se o teste ABC (Lourenço Filho, s.d.) que inclui questões verbais e espaciais relativamente em igual proporção. Se as crianças de ambos os sexos diferem nestes desempenhos, não é possível verificar, pois, o cômputo final é somente numérico, não qualitativo.

Observa-se que, tanto as mães quanto as professoras das crianças estudadas deram prioridade à área de desenvolvimento social (dados adicionais), correspondendo ao que se entende como o mais acertado para crianças desta faixa etária, a partir da compreensão do seu comportamento. Há o mesmo objetivo, a socialização da criança. Mas a forma de compreendê-lo e tratá-lo mostra-se em muitos momentos diferente. Seria interessante estudar mais de perto estas percepções dos pais e professores.

7. Conclusões e considerações finais

1. As crianças apresentam as tarefas evolutivas estudadas, de forma gradativa e na seqüência relacionada:

- 1º) Adquirir sua identidade sexual;
- 2º) Distinguir seu "self" dos demais;
- 3º) Aceitar regras de convivência;

- 4º) Brincar como jogo de colaboração;
- 5º) Alcançar prontidão para a leitura e a escrita.

2. O cumprimento das tarefas evolutivas estudadas não apresenta relação com a idade das crianças, considerando-se a faixa dos 3 aos 6 anos, com exceção de “Alcançar prontidão para a leitura e a escrita”, que é atingida aos 6 anos de idade, e em menor frequência aos 5 anos de idade.

3. O cumprimento das tarefas evolutivas estudadas não apresenta associação com o NSE, considerando-se os níveis sócio-econômicos alto e baixo (médio baixo), e nem com o sexo das crianças.

4. Há baixa associação entre as expectativas das mães e professoras e o comportamento de suas crianças, quanto à tarefa evolutiva “Aceitar regras de convivência”; e não há relação entre as expectativas das mães e professoras e o comportamento de suas crianças, quanto a maioria das demais tarefas evolutivas.

5. As mães e professoras têm expectativas acima do comportamento apresentado pelas crianças em “Aceitar regras de convivência”, “Brincar como jogo de colaboração” e “Alcançar prontidão para a leitura e a escrita”.

Sobre a relação entre o ambiente (expectativas, situações educacionais familiares e escolares) e o desenvolvimento da criança, parece ter-se compreendido o comportamento evolutivo como processo que inicia na criança, independentemente de “treinos” específicos. O único comportamento que parece estar estreitamente vinculado à estimulação do ambiente é “Aceitar regras de convivência”, as quais são determinadas pelo próprio meio, mas que ainda dependem de certos níveis de maturação cognitiva e afetiva para serem assimiladas pela criança.

Considerando-se a importância dos primeiros anos de vida na personalidade do indivíduo, é gratificante verificar que crianças de grupos sociais mais desfavorecidos, pelo menos ao nível dos sujeitos desta amostra, não estão afetadas de forma a prejudicar ou impedir as aquisições que lhes permitirão avançar para crescimentos posteriores. Restaria saber se o mesmo ocorre com as crianças cujas famílias encontram-se impedidas de participação mais constantes nos níveis básicos da sociedade na qual vivem, principalmente nos setores de saúde e educação. O mesmo cabe para as crianças institucionalizadas e as enfermas, afastadas do convívio familiar e de formas de vida mais sadias. Tais problemas, comuns em nossa realidade social, necessitam ser mais investigados a fim de se aprimorar os recursos já existentes, oferecendo parâmetros aos educadores e pais, bem como à sociedade que cada vez mais necessita assumir a educação de suas crianças, a qual sendo um processo psicológico e sociológico, deve ser compartilhado — o que daria suportes mais ricos para o cuidado da população infantil quanto ao seu desenvolvimento evolutivo.

Os resultados encontrados podem efucidar também outras realidades marcantes em nossa época que preocupam os educadores.

A situação da mãe que trabalha fora — maioria dos sujeitos da amostra — tendo menos convivência com seus filhos, parece não prejudicar o seu desenvolvimento, como muitas vezes é temido, dando lugar a culpas ou à abdicação de atividades fora do lar por parte de mães, vendo frustradas suas necessidades de auto-realização profissional. O valor da convivência com os filhos está mais na qualidade da interação do que em sua quantidade, sendo importantes tanto a figura da mãe como a figura do pai.

As altas expectativas, por parte de mães e professoras, parecem retratar todo um contexto atual em que é incentivada a ser mais independente e a conviver em grupo. São preocupações acertadas, entretanto, precoces no seu grau de exigência, sugerem a “queima de etapas”, mormente no NSEB, onde se verificou maior incidência. Embora não pareçam estar influenciando negativamente, as crianças podem estar vivenciando pressões que tornam seu crescimento mais difícil ou angustiante do que naturalmente já é em muitos momentos

Quanto ao uso da TV, verificada em considerável número de crianças, caberia alertar para as críticas que lhe são feitas principalmente quanto a transmissão de modelos e de alta carga de agressividade. Entendida como meio de estimulação verbal a TV poderia ser utilizada, sendo selecionados os programas mais adequados, e em doses moderadas de forma que não viesse a ser usada como “cuidador-substituto”, impedindo interações sociais e afetivas diretas, bem como ocupações mais ativas da criança, que desafiem seu crescimento e lhe permitam ser criativa variáveis indispensáveis ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Finalizando, embora não se possam estender os resultados a uma população maior, quer-se ressaltar que o modelo teórico proposto por Marques (1979) mostrou-se de grande utilidade para reflexões e compreensão abrangentes do comportamento evolutivo em suas características e inter-relações. Poder vislumbrar o que já fora defendido por vários estudiosos do desenvolvimento que o comportamento da criança se dá a partir de processos internos e externos, e não de um ou outro exclusivamente, traz a orientações mais seguras para sua educação e cuidado.

A criança, tendo seu ritmo e recursos próprios, deve ser respeitada em seu crescimento evolutivo, ouvida em suas necessidades e possibilidades, quer as esteja verbalizando ou expressando através ou ações, satisfações ou dificuldades, meios ricos e confiáveis para que se possa compreendê-la e ajudá-la.

Sugestões

a) Os resultados não podem ser considerados representativos da população de Porto Alegre e periferia urbana, pois a amostra foi formada em somente 8 escolas, escolhidas intencionalmente, devido ao maior acesso demonstrado a este tipo de

trabalho. Sugere-se: Realizar pesquisa semelhante com amostra representativa e incluindo: crianças de vários níveis sócio-econômicos, crianças que freqüentam e que não freqüentam a pré-escola, crianças institucionalizadas, crianças com problemas de saúde, etc., estabelecendo comparações a fim de contribuir à compreensão de realidades mais amplas e urgentes.

b) A coleta de dados foi realizada dentro do período de 5 meses, o que representa bastante em termos de mudanças no comportamento evolutivo em crianças desta faixa etária estudada. Sugere-se: Realizar a coleta de dados, sobre comportamentos evolutivos de crianças pequenas, em períodos mais curtos, e utilizando instrumentos diretos, ao invés de informações das pessoas que têm maior convívio com a criança, o que pôde torná-las mais subjetivas.

c) Incluir a figura paterna nos estudos sobre crianças, dada a importância do seu papel no desenvolvimento (expectativas, conceitos, atitudes educacionais).

d) Incluir nos estudos a variável expectativa em dimensões mais amplas (verbalizações, atitudes, conceitos, etc.).

e) Realizar pesquisa com o modelo teórico ora utilizado, investigando o desenvolvimento evolutivo de outras faixas de idade, entendendo-se educação e crescimento como processos para toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
2. ACKERMAN, N.N. *Diagnostico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires, Hormé, 1966.
3. BARROSO, Carmen L. M. Diferenças sexuais. IN: MARQUES, Juracy C. *Psicologia educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo, 1980. p. 328-72.
4. BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.
5. ——. *Psicologia do desenvolvimento — questões sociais*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.
6. BEARD, Ruth M. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. São Paulo, Ibrasa, 1978.
7. BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
8. BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1981.
9. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.
10. CARMICHAEL, Leonard. *Manual de Psicologia da criança: socialização*. São Paulo, EPU, 1975.
11. CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e pré-escola*. São Paulo, Pioneira, 1979.
12. CRAIG, Grace J. *Human development*. New Jersey, Prentice Hall, 1976.

13. DALY, Herman E. Uma interpretação malthusiano — marxiana da pobreza e do desenvolvimento. *Vale do Rio dos Sinos — Área Econômica*. São Leopoldo (8): 51-71, 1975.
14. ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
15. FANZERES, Izolina & DUARTE, Inúbia. Brinquedos. In: SOUZA, Ronald Pagnoncelli de. *Nossos Filhos — a eterna preocupação*. Porto Alegre, Globo, 1978.
16. FICHTNER, Nilo et alii. A criança e a escola. In: SOUZA, Ronald Pagnoncelli de. *Nossos filhos — a eterna preocupação*. Porto Alegre, Globo, 1978.
17. GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (38): 3-18, ago. 1981.
18. GARRISON, Karl C. et alii. *Psicologia da criança*. São Paulo, Ibrasa, 1974.
19. GUAZZELLI, Ecléa Teresinha Fernandes. *A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1979. Diss. maestr. Educação.
20. HERON, Alastair. Cuidado e Educação Pré-escolar nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (38): 50-86, ago. 1981.
21. KIGUEL, Sonia Maria Moojen. *Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças da 1ª., 2ª., e 3ª. série de 1º grau de quatro classes sócio-econômicas*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1976. Diss. maestr. Educação.
22. LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC*. São paulo, Melhoramentos, s.d.
23. MAHLER, Margaret S. et alii. *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individualização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
24. ——. *Compreensão do comportamento*. Porto Alegre, Globo, 1979.
25. MARQUES, Juracy C. Modelos para o estudo do desenvolvimento humano como um processo de toda a vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, 30(1-2): 207-18, jan/jun. 1978.
26. ——. *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo, 1980.
27. MUSSEN, Paul Henry et alii. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Trillas, 1974.
28. PATTO, Maria Helena Souza. *Privação cultural e Educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
29. PIDGEON, Douglas A. *Expectation and pupil performance*. London, National Foundation for Educacional Research in England and Wales, 1971.
30. PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura: *Currículo experimental para Jardim de Infância (4 a 6 anos)*. Porto Alegre, 1979.
31. PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. *Assistência materno infantil*. Porto Alegre, 1974.
32. SCHOENFELDT, Bettina Katzenstein. *Becausse Manual — atitudes sócio-emocionais em crianças pré-escolares*. São Paulo, Vetor Psico-Pedagógica, 1977.
33. SEGAL, Hanna. *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
34. SMART, M. S. & SMART, R. C. *Infants development and relationships*. New York, MacMillan, 1983.

35. SOARES, Juraci Mendes. *A construção do número em crianças brasileiras provenientes de níveis sócio-econômicos diferenciados*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1980. Diss. Mestr. Educação.
36. SPERRY, Len. *Desempenhos de aprendizagem & diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977.
37. WINNICOTT, D.W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ABSTRACT

This work intends to relate teacher's and mother's expectations about the evolutive behavior in pre-school children and their actual behavior taking into consideration different sexes and high and low socio-economic levels. Analysis of the results shows that: 1. There's no association between teacher's and mother's expectations and most of children's behaviors; 2. There's no real difference in the aspects of the evolutive behavior of children considering both sexes and socio-economic levels; 3. The children present all the tested evolutive assignments in an interrelated sequence.

(Recebido para publicação em 10.11.83)

IDENTIDADE E PODER: UMA ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS DA UNIVERSIDADE

Maria Estela Dal Pai Franco, Mestre em Educação (Temple University, USA), professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendeu tese para obtenção do Grau de Doutor em Educação, em 26 de janeiro de 1984, com o título «*Identidade e poder...*».

A comissão de avaliação foi constituída pelos professores: Dr. Aroldo Soares de Souza Rodrigues, da PUC-RJ e do Pós-Graduação em Educação da UFRGS (orientador); Dr. Beno Sander, da Universidade de Brasília; Dra. Carmen Catarina Handel, do Pós-Graduação em Administração da UFRGS; Dra. Thereza Penna Firme, do Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foram co-orientadores Prof. Dr. Roberto Costa Fachin e Profa. Dra. Flávia Maria Sant'Anna.

«O estudo visou desvelar a presença das dimensões organizacionais de centralização e de formalização nas relações Estado-Universidade e nas relações intra-universitárias, bem como identificar objetivos propostos para a Universidade Brasileira. Para atender tais finalidades foram analisados os efeitos interativos entre o tipo de universidade (grau de complexidade e dependência administrativa), a função exercida pelo respondente (administrador acadêmico e docente) e sua área de conhecimento (Ciências humanas e Sociais — CHS, Ciências Exatas e Tecnologia — CET, Ciências Biológicas e Saúde — CDS) sobre o grau de centralização e de suas dimensões componentes (participação nas decisões, hierarquia de autoridade e profissionalismo), sobre o grau de formalização e de suas dimensões componentes (definição de normas, controle na observância e comprometimento com a instituição) e sobre o grau de importância que é (situação real) e que deve ser (situação desejada), atribuído às diferentes categorias de objetivos).

«Os resultados evidenciaram que o fator *tipo de universidade* afeta diferencialmente o grau de centralização e de suas dimensões componentes de participação nas decisões de hierarquia de autoridade e de profissionalismo. Não afeta, no entanto, o grau de formalização mas influencia o grau de suas dimensões componentes de definição de normas, de controle na observância de normas e de comprometimento com a instituição. O fator *função do respondente* afeta o grau de centralização e o fator *área de conhecimento do respondente* afeta o grau de centralização, de hierarquia de autoridade e de profissionalização.

MARX Y LA PEDAGOGÍA MODERNA (M. A. MANACORDA): RESENHA CRÍTICA

Guacira Lopes Louro*

RESUMO

O artigo é uma resenha do livro *Marx y la Pedagogia Moderna* de M.A. Manacorda, onde o autor discute a existência e as características de uma pedagogia marxiana (inerente ao pensamento de Marx) e a compara com outras pedagogias.

Os trabalhos de Mario Alighiero Manacorda que analisam o pensamento pedagógico marxista (*Marx e la pedagogia moderna*, 1966 e *Il principio educativo in Gramsci*, 1970) têm, ainda, divulgação pouco ampliada nos meios educacionais brasileiros. São, contudo, textos importantes pois reúnem e analisam as idéias pedagógicas que tanto Marx como Gramsci apresentaram de forma menos sistemática (mais dispersa) em suas obras.

O que aqui resumimos refere-se à tradução espanhola de “*Marx y la pedagogia moderna*» (Barcelona, Oikos-Tau, 1969) e neste texto o autor coloca como objetivo discutir a existência e características de uma pedagogia «marxiana» (inerente ao pensamento de Marx), isso entendido como distinto de uma pedagogia de tradição marxista como vem se configurando nos países socialistas e da qual ele não pretende tratar.

Em seu prefácio, Manacorda demonstra que a escola é uma superestrutura não só porque se constrói sobre a estrutura econômica da sociedade, mas também porque ela foi concebida historicamente como «inessencial», ou seja, como algo desligado inicialmente da produção e destinado apenas a um setor social. Isso explicaria porque a escola tem a tendência a ficar alheia ao mundo da produção e se manter tão pouco relacionada com a sociedade que lhe é contemporânea, mas o trabalho que se segue, longe de se inserir numa linha de terminar com a escola, pretende, ao reviver as idéias pedagógicas de Marx, falar da “morte desta escola”

* Mestre em Educação, UFRGS; Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS; Doutoranda em Educação.

— alienada da sociedade.

O livro é dividido em duas partes: na primeira, trata da pedagogia marxiana e, na segunda, essa frente a outras pedagogias. Há ainda um apêndice, onde o autor discute com leitores e críticos de Marx.

A primeira parte, que nos parece o núcleo fundamental do texto, realça imediatamente a relação ensino-trabalho. Para Marx, essa é uma relação imprescindível. Percebeu ele que a sociedade capitalista levou ao extremo a divisão de trabalho, ocasionando, com isso, a divisão de classes e a divisão do próprio homem, encerrando cada um em sua própria «unilateralidade», em uma atividade única, específica, desligada das demais e alienada. Coloca-se, pois, como urgência a «recuperação da unidade da sociedade humana em seu complexo e da omnilateralidade do homem singular numa perspectiva que junte (...) fins individuais e fins sociais, homem e sociedade» (p. 24-5).

Assim Marx vê o ensino intrinsecamente ligado ao trabalho e concebe-o como um meio de favorecer a reconstrução do homem e sua capacidade de se libertar das cadeias da especialização e da unilateralidade. Por isso, ele entende ensino reunindo:

- a) ensino intelectual;
- b) educação física;
- c) adestramento tecnológico.

Mas aqui se faz necessário comentar que para Marx este adestramento tecnológico diferencia-se muito das escolas técnicas ou politécnicas idealizadas pela burguesia. O que ele pretende é «a transmissão dos fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e uso prático e manejo dos instrumentos de todos os ofícios» (p. 35).

O ensino tecnológico teria pois um caráter especial, pois reuniria teoria e prática, buscando, justamente, se opor à tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; mas, por outro lado, ele não seria um substituto do ensino intelectual (como se configura em muitos sistemas de ensino, onde os dois caminhos de educação formal - para as classes dominantes e para as classe dominadas — são claramente distintos).

É ainda importante perceber que para Marx o trabalho não é visto meramente como um recurso didático, ou com finalidade moral, ele é mais do que isto. Supõe realmente a participação do aluno no processo produtivo, como trabalhador produtivo remunerado (com uma gradação de horário progressiva, de acordo com a idade da criança a partir dos 9 anos, e evidentemente de modo absolutamente diverso da exploração do trabalho infantil que era então corrente).

Para que melhor se entenda isso, é necessário que se considere o que Marx compreende por trabalho. Ele vê dois sentidos (um negativo e outro positivo). O sentido negativo se refere ao trabalho alienado, ligado à atual divisão de trabalho, que provoca uma separação entre os que produzem e os que usufruem. Portanto, quando Marx fala em supressão de trabalho, refere-se a esta sua forma atual.

Mas ele também fala do trabalho como atividade vital, como manifestação do próprio homem. Aí ele salienta que os homens distinguem-se dos animais por produzirem seus meios de subsistência, por criarem os meios para satisfazer suas necessidades e por criarem também novas necessidades. O homem é, pois, capaz de agir por sua vontade, conscientemente, e apreciar sua atividade.

É então fundamental compreender este duplo caráter do trabalho, para que se entenda o pensamento de Marx e também sua ênfase na relação ensino-trabalho.

Com isso, chegamos a um conceito nuclear na pedagogia marxiana: o homem omnilateral. Difícil de traduzir, em nossa linguagem corrente, esse significaria o homem na sua «totalidade de capacidade», salientando-se a «totalidade de capacidades de consumos e gozos, (...) sobretudo espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão de trabalho» (p. 90).

Marx acredita que todo homem tem uma totalidade de disponibilidades, mas que a divisão de trabalho, e a conseqüente divisão da sociedade, dividiram o homem, tornando-o unilateral (tanto o trabalho como o capitalista). E entre outros elementos, o ensino tem se mostrado também um causador da unilateralidade.

Como consequência pedagógica, portanto, buscar-se-ia a união das estruturas educativas e das estruturas produtivas, um ensino que integrasse teoria e prática, voltado para a compreensão da sociedade contemporânea e para a atuação consciente dentro dela. Isso é muito diferente da limitada concepção praticista de que se costuma acusar a pedagogia marxiana.

O ensino deveria, então, desenvolver a capacidade de trabalhar com o cérebro e com as mãos e se limitar a disciplinas «não opinativas». (Marx faz uma distinção entre disciplinas opinativas, que permitiriam diferentes interpretações de partidos ou classes e as não opinativas). Para ele a escola deveria excluir qualquer tipo de propaganda.

Ainda que possamos questionar sobre essa classificação, parece ser razoável entendê-la no contexto histórico em que ele a concebeu, quando a economia política, apresentada como ciência, era fundamentalmente a ideologia burguesa inculcada a todos. Seu objetivo teria sido provavelmente evitar os riscos de uma sistemática inculcação ideológica.

Outro dado significativo, na sua concepção de escola, é que ele entende que o ensino pode ser estatal mas sem estar sob o controle do governo. O Estado deveria promulgar leis gerais para a escola, contribuir para a sua manutenção, mas não deveria ser o “educador” do povo (assim como não deveria ser a Igreja), no sentido de ditar o ensino propriamente dito. E isso ele supõe tanto numa sociedade capitalista como socialista.

Na segunda parte do livro, Manacorda inicialmente historiciza a escola, mostrando como em suas origens ela se destinava exclusivamente às classes possuidoras, recebendo as classes dominadas sua formação no contato direto com

os adultos, na instância do trabalho. A Revolução Industrial representa o momento de mudança, colocando a necessidade de expansão da escola para toda a população.

Comparando a pedagogia marxiana com outras (postmarxianas), o autor destaca as pseudo semelhanças e reais diferenças existentes entre o pensamento de Marx e o de Dewey ou Kerschensteiner. É fundamental observar aí que a prática a que se refere Marx não tem os mesmos objetivos individuais característicos do pragmatismo da escola ativa.

Mas é no pensamento pedagógico de Gramsci que Manacorda vai se estender mais na sua análise comparativa. Aí destaca importantes pontos de concordância, já que Gramsci foi um leitor atento de Marx. Como objetivo fundamental, também Gramsci volta-se à formação do homem omnilateral. Supõe que em cada pessoa estão todas as tendências e que a união ensino e trabalho é o caminho para o desenvolvimento harmonioso e integral do sujeito. (Embora Gramsci tenha uma visão do trabalho na escola diferente da proposta de Marx, ou seja, entendendo como um momento educativo dentro do processo de ensino, portanto não remunerado).

Outro ponto de contato é a concepção de que a consciência de cada um é reflexo da fração social a que pertence, de suas relações familiares e de trabalho, enfim é um dado histórico e não uma essência que exista a priori. A escola participa, então, nesta formação histórica do indivíduo através da coação.

Em Gramsci, acentua-se o caráter da educação como intervenção consciente, como “luta contra a natureza, contra os instintos ligados a funções biológicas elementares, contra a barbárie individualista e localista, contra as concepções mágicas e folclóricas” (p. 158-9). Nele, como em Marx, observamos uma escola exigente, preocupada com o rigor objetivo do ensino; há em ambos uma crítica à escola fácil, ao estudo como brinquedo.

Por outro lado, Gramsci se afasta das pedagogias libertárias, justamente porque essas consideram os indivíduos isoladamente. Coerente com o pensamento marxiano, ele supõe que o desenvolvimento de cada um deva estar unido com o desenvolvimento de todos, ou melhor, que se considere o desenvolvimento individual integrado ao desenvolvimento social.

Manacorda conclui demonstrando os méritos da leitura que Gramsci faz de Marx. Salienta que o autor italiano soube como poucos observar tanto os «motivos igualitários e ‘econômicos’», como os “motivos ‘humanistas’ de liberdade e cultura” que impulsionaram Marx, e soube também dar-lhes uma nova forma adequada ao novo momento histórico.

Com este tipo de análise, Manacorda provoca, então, nos educadores de hoje, o desafio de refletir sobre a pedagogia marxiana e gramsciana e de pensá-las criticamente em relação às atuais necessidades. Quais dos problemas levantados foram superados? Quais as novas questões que se colocam à educação? Em que medida, nestas idéias, ainda estaria a fonte de respostas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANACORDA, M. *Marx y la Pedagogia Moderna*. Barcelona, Oikos-Tau, 1969.

ABSTRACT

This is a summary of Manacorda's book — *Marx y la Pedagogia Moderna*, where the author discusses characteristics of a marxian pedagogic (from Marx's thinking), and compares this pedagogic with others.

(Recebido para publicação em 8.11.83)

MANFREDO BERGER — DEZ ANOS DEPOIS

Doutor pela Universidade Federal de Bielefeld da República Federal da Alemanha, um dos maiores Centros de Sociologia da Europa; brilhante professor no Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS em 1973, ano de sua trágica morte, ocorrida num acidente, onde perderam a vida ele, a mulher e os três filhos, Manfredo Berger era uma dessas pessoas carismáticas de intelectuais forjado em duas culturas: O Brasil e a Alemanha.

Naquele ano, 1973, Berger estava disposto a deixar Porto Alegre por outro estado do Brasil, onde, como «itinerante da cultura» que era, iria receber uma proposta salarial mais condizente com sua posição e status social, algo tão comum em países que compõem o terceiro mundo, onde nossos melhores cientistas são exportados face a sérios problemas econômicos que enfrentam em seu país de origem. Sua descendência étnica, no entanto, era apenas um dado histórico em sua vida, pois sentia-se um jovem intelectual brasileiro profundamente comprometido com o seu tempo, sua época e suas raízes. «Seus conhecimentos também de língua e cultura germânica o auxiliaram a ser importante mediador entre as ciências sociais do seu país e do meu», no entender de Achim Schraeder.

Batalhador incansável das causas sociológicas, pesquisador minucioso, escritor excelente, Berger entendia os fatores importantes exercidos pela Educação como arma ideológica das mais sutis, conduzida pelos sistemas políticos. Em seu livro, «Educação e Dependência», como seu título mesmo o diz, Schraeder, em sua apresentação, compreende que a Teoria da Dependência deva ser entendida como a «Declaração de Independência da Sociologia Latinoamericana», na medida em que nos conscientizarmos de que para os povos ditos «livres», em nossos dias, será necessário usar um novo conteúdo lingüístico, logo uma ideologia, onde o protecionismo ceda lugar à cogestão, cooperação, coprojeto, cooprodução.

Fernanda Marques Fernandes

CARTA A UM AMIGO

Partiste depressa demais, e não houve tempo para despedidas. Assim, que esta carta conte, a ti e a teus amigos, um pouco do muito que poderíamos ter dito pessoalmente, caso lembrássemos com mais frequência que todo o «Até breve» pode transformar-se inesperadamente em Adeus Eterno, razão pela qual nunca deveríamos adiar para amanhã o carinho que podemos distribuir hoje, pois um próximo encontro talvez jamais se realize.

A dor de tua ausência e a maneira tão trágica como ela se efetivou, vestiu nossos corações de Tristeza, e há um aspecto de tua partida que nos comoveu de modo especial: talvez porque amavas demais, levaste contigo tua esposa e teus filhos. E, recordando nossa surpresa perante o fato de tu e tua esposa terem conseguido conciliar três anos de residência e estudos no exterior com a chegada dessas três crianças, não podemos esquecer a resposta de que elas não tinham sido fruto do acaso, mas resultado de opção consciente, pois achavas que a realização humana podia desenvolver-se paralelamente à profissional, desde que houvesse maturidade e muito amor para enfrentar os problemas daí decorrentes.

Não nos surpreende, pois, que aqueles, que foram tão unidos em Vida, vencessem a própria fatalidade, continuando também unidos na Morte. E para nós que, como tu, acreditamos na Eternidade, é um consolo pensar que a família não se desfez, mas que continua em algum lugar, certamente muito próxima de seu criador. Com o dinamismo e juventude teus e de tua esposa, mais a alegria das crianças, esse lugar deve estar mais bonito, hoje.

Como teus alunos e futuros especialistas em Educação, reconhecemos em ti o educador preconizado pelas teorias educacionais que ora estudamos: aquele que motiva a conscientização e conseqüente participação existencial sem, no entanto, jamais impor rumos ou soluções. Com tua experiência e sabedoria, iluminavas as balizas do mar da Vida, nos orientavas quanto aos portos a que poderíamos chegar e respeitavas nossas opções, confiando plenamente que haveríamos de nos decidir pelos caminhos que nos levassem à concretização do que sabias ser nosso Ideal comum: uma sociedade melhor, oportunizando um mundo melhor. E não esqueceremos o quanto tuas aulas nos alertaram para a imensa responsabilidade do uso consciente da Liberdade.

Houve quem lastimasse teu desaparecimento justamente quando começavas a colher os primeiros frutos dos muitos anos de estudo e esforço constante. A esses, e para suavizar um pouco a Tristeza decorrente desse aspecto, gostaríamos de relembrar as muitas sementes que, como educador nato, plantaste ao longo de tua vida e de tua luta por um mundo melhor. Sementes plantadas no anonimato do cotidiano, por isso mesmo mais preciosas, e que talvez venham a produzir mais flores e frutos do que todas as outras que ainda viesses a semear.

Se a palavra Obrigado é tantas vezes repetida em nossas vidas é porque há momentos nos quais nada mais resta a dizer. Assim. Obrigado, Manfredo. E que outros anteponham ao teu nome tuas tão merecidas titulações. Para nós, continuarás simplesmente Manfredo, tal como te chamávamos em aula, e talvez seja esta a maior homenagem que podemos prestar àquele que, antes de mestre e educador, soube tão bem ser o Amigo.

De onde estás, certamente continuas ouvindo nosso coração. E é do fundo dele e já com muita saudade, que mais uma vez te repetimos:

— Obrigado, Manfredo nosso Amigo!

Homenagem de um grupo de alunos do IV Semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, «in memoriam» de seu amigo Manfredo Afonso Berger, pela passagem do Dia do Professor.

(*Correio do Povo*, Porto Alegre, outubro 1973)

Os serviços gráficos deste material foram integralmente executados nas oficinas da
Gráfica da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Campus Universitário
Caixa Postal 1352 - telefone (054) 222.4133
95100 - Caxias do Sul - RS