

EDUCAÇÃO/TRABALHO: REINVENTANDO O PASSADO?*

Celso J. Ferretti

e

Felícia R. Madeira

A temática das relações entre educação e trabalho freqüenta os *Cadernos de Pesquisa* a partir do segundo ano de sua existência, mas o faz sob diferentes configurações, que ora explicitam a preocupação em abordá-la, ora a ela se referem implicitamente, no bojo da discussão sobre outros temas que com este se articulam em maior ou menor grau. Tal situação decorre não só do caráter extremamente abrangente da temática, que torna seus limites pouco precisos, como também das inúmeras inter-relações que enseja entre áreas do conhecimento e objetos de estudo.

A proposta de realizar um balanço de determinada produção sempre nos coloca diante da dificuldade de estabelecer limites, e portanto cortes, seja de tempo, seja na definição dos contornos da área de estudo que queremos cobrir. Nesta tarefa específica que estamos realizando, existe um complicador adicional, o fato de um mesmo artigo estar contemplado em diferentes balanços.

Neste quadro, acreditamos, a melhor forma de contornar o problema é estabelecer o diálogo em torno de um eixo, um tema central. A verdade é que,

em nosso tema específico, esta tarefa foi muito simples. Como sabemos, a década de 90 inaugura-se com os governos de diferentes países dando amplo destaque à educação, colocando-a no centro das preocupações e com amplo destaque na agenda de discussão sobre estratégias de desenvolvimento. Acredita-se que o ambicionado desenvolvimento moderno, que passa pelo avanço tecnológico, requer transformações profundas na gestão da educação, na qualidade da educação, na estrutura dos currículos escolares, na prestação de serviços educativos e, finalmente, nos mecanismos de produção e de distribuição dos conhecimentos. Somente por essa via, acredita-se, se poderá chegar a uma maior equidade social que é, por sua vez, condição necessária para que o crescimento econômico seja auto-sustentado e estável.

Certamente não foram muito diferentes os motivos e as crenças que acabaram por definir nos CP um espaço próprio para esta discussão, desde os anos 70, na seção Planejamento. Nesse sentido, a revisão da produção dos CP com relação a este tema

* Preparado especialmente para o número comemorativo, este texto tem como referência básica os artigos publicados ao longo dos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa*.

é atual e extremamente útil. A oportunidade do tema acabou, por sua vez, por definir o eixo central de nosso balanço — arrolar e contrapor argumentos pró e contra as versões economicistas, amplamente concentradas na seção Planejamento.

Este artigo está, pois, organizado em três itens:

1. A produção: nesse item arrolamos os estudos que direta ou indiretamente estão relacionados ao tema. Este primeiro arrolamento sugeriu um corte interessante na passagem da década de 70 para 80.
2. As ênfases: esse item destaca as ênfases presentes na produção publicada pelos CP no decorrer das duas décadas, assinalando as especificidades de cada uma.
3. À guisa de conclusão: o perigo de reinventar o passado? Nesse item, lançando mão de leituras recentes sobre o tema e experiências anteriores de política educacional, alertamos para possíveis desdobramentos perniciosos a nossa política educacional, sobretudo de 2º grau, que este novo e atraente mito economicista pode provocar.

A PRODUÇÃO

Ao longo desses anos, pode-se detectar a abordagem das relações entre educação e trabalho quer sob a perspectiva da escolha e orientação profissional, como, por exemplo, no trabalho de Goldberg (CP3, 1972), nos artigos de Oliveira (CP6, 1972) e de Ferretti (CP11, 1974; CP16, 1976; CP66, 1988); quer sob o enfoque do ensino de 2º grau (de caráter técnico ou não), como nos artigos de Castro (CP17, 1976), Pastore, Bianchi e Haller (CP20, 1977), Leite e Savi (CP36, 1981), Franco (CP47, 1983; CP53, 1985; CP60, 1987), Franco e Castro (CP36, 1981), Franco e Durigan (CP48, 1984), Silva (CP74, 1990), Warde (CP47, 1983), no debate sobre o 2º Grau realizado na FCC em novembro de 1984 e no conjunto de artigos do CP Especial n.68 (1989) sobre o ensino de 2º grau.

A temática é considerada, de alguma forma, em artigos que enfocam as relações de gênero mediadas pelo trabalho, como ocorre nos artigos de Miranda (CP15, 1975), de Campos e Esposito (CP15, 1975), de Barroso e Mello (CP15, 1975), de Bruschini (CP27, 1978; CP28, 1979), de Lewin (CP32, 1980) de Pena (CP37, 1981), de Rosenberg (CP47, 1983), de Schvinger, Prado e Castro (CP54, 1985), de Chase (CP54, 1985), de Bruschini e Amado (CP64, 1988).

Aparece, também, em estudos sobre o trabalho infantil, como nos artigos de Machado Neto (CP31, 1979) e de Gouveia (CP44, 1983), bem como em investigações referentes à mobilidade social e ocupacional como em Gouveia (CP32, 1980), Franco e Castro (CP36, 1981) e Gomes (CP40, 1982), assim como no artigo de Filgueira (CP40, 1982) sobre expansão educacional e estrutura ocupacional na América Latina.

Está presente no artigo em que Madeira (CP58, 1986) trata da questão da juventude, no debate sobre educação sindical (Manfredi, CP47, 1983), no estudo de Goyo et al. sobre a formação profissional de deficientes mentais (CP69, 1989), em trabalhos sobre educação na zona rural (Grzybowski, CP47, 1983; Demartini, CP64, 1988), na discussão de Frigotto (CP47, 1983) a respeito do ensino profissional no SENAI, no estudo de Tedesco (CP41, 1982) e de Verhine e Lehmann (CP47, 1983) sobre as relações entre educação e emprego industrial, no texto de Chaia (CP63, 1987) sobre raça, educação e trabalho e, finalmente, em diferentes trabalhos sobre planejamento educacional (Poignant, CP5, 1972; Harbinson, CP6, 1972; Callaway, CP17, 1976; Carnoy, CP30, 1979; CP32, 1980).

Uma constatação interessante foram as mudanças substanciais coincidindo com a passagem da década. Nesse sentido, verifica-se que, na década de 70, são publicados: quatro dos cinco artigos que enfocam as relações entre educação e trabalho da perspectiva da orientação e da escolha profissional; dois artigos que tratam essas relações do ponto de vista do ensino de 2º grau; cinco que as abordam sob a ótica das relações de gênero; um que enfoca o trabalho infantil e cinco que tratam da temática a partir da ótica do planejamento educacional. Na década de 80 predominam os trabalhos que se reportam ao ensino de 2º grau (15 artigos e um debate) e os que se referem às relações de gênero (seis artigos). Fazem-se presentes, também, um artigo sobre o trabalho infantil, três sobre mobilidade ocupacional e social, um sobre juventude, um sobre educação sindical, um sobre expansão educacional e estrutura ocupacional, dois sobre educação rural, um sobre o SENAI, dois sobre as relações entre educação e emprego industrial, um sobre escolhas e trajetórias profissionais de trabalhadores semi-qualificados, um sobre a formação profissional de deficientes mentais e um relacionando raça, trabalho e educação.

Um aspecto que imediatamente chama a atenção nesse levantamento é a diversificação no tratamento das relações entre educação e trabalho nos artigos publicados na década de 80. Enquanto, na década precedente, os 17 trabalhos publicados giravam em torno de cinco enfoques, nesta última as 36 publicações acolhidas pelos CP abordam a temática a partir de várias e diferentes perspectivas. Outro fato que merece destaque é a permanência e a substituição de determinados enfoques. As discussões que tratam a questão da perspectiva das relações de gênero fazem-se presentes numa e noutra década, assim como as que a vêem sob a ótica do ensino de 2º grau, as quais, aliás, crescem significativamente na década de 80. O enfoque que privilegia o tratamento do tema a partir do trabalho infantil está presente nas duas décadas, mas parcamente representado, o que é estranho num período em que se acentuou a utilização dessa mão-de-obra. Tendem a desaparecer as abordagens que privilegiam a escolha e a orientação profissional e desaparecem completamente de foco os

artigos que tratam da temática a partir do planejamento educacional.

AS ÊNFASES

A década de 70

Deixando de lado os artigos que serão objeto de tratamento por parte de outros autores (como os que se referem ao ensino de 2º grau e os que se reportam às relações de gênero), verifica-se que a temática das relações entre educação e trabalho é abordada por dois tipos de enfoque:

a) os de natureza empírica — artigos de Goldberg (CP3, 1972), Oliveira (CP6, 1972), Ferretti (CP11, 1974; CP16, 1976) e Gouveia (CP32, 1980);

b) os de natureza teórica — artigos de Poignant (CP5, 1972), Harbinson (CP6, 1972), Callaway (CP17, 1976) e Carnoy (CP30, 1979; CP32, 1980).

O que se pode depreender da análise desses trabalhos é que, com exceções, eles são perpassados por uma, ou por ambas, de duas categorias teóricas: o economicismo e o liberalismo. Pode-se afirmar, sem muito receio de erro, que os artigos de natureza teórica são fortemente marcados pela perspectiva economicista que dominou, entre nós, as discussões sobre o papel da educação na promoção do desenvolvimento dos chamados "países de baixa renda". Como eles se constituem em marcos teóricos muito fortes e, de alguma forma, influenciadores dos artigos empíricos referidos (exceção feita ao artigo de Gouveia), restringiremos a eles nossa discussão sobre as relações entre educação e trabalho nos anos 70 e no âmbito dos CP.

É necessário, no entanto, estabelecer uma distinção no interior desse conjunto. De um lado, encontramos os trabalhos de Poignant, Harbinson e Callaway, que se orientam nitidamente pela concepção neoclássica da economia, responsável pela formulação da Teoria do Capital Humano (T.C.H.). Destacamos, em outro trabalho, que esta teoria se articulava perfeitamente com as concepções sobre o desenvolvimento que penetravam o país desde a década de 60. De acordo com a concepção desenvolvimentista, "as diferentes sociedades nacionais faziam parte de um contínuo em que algumas se encontravam mais avançadas e outras mais atrasadas, sendo que estas últimas, em algum momento, alcançariam os níveis das primeiras. Colocado nestes termos, todo o problema consistia basicamente em identificar os obstáculos e os fatores que promovem desenvolvimento, bem como em desatar os nós que mantêm a inércia das sociedades para mudar (...). As transformações da educação, segundo se acreditava, eram resultado do próprio desenvolvimento e modernização e, como que em uma reação em cadeia, a melhoria qualitativa e quantitativa da educação criaria as condições de um

desenvolvimento acelerado" (Madeira e Ferretti, CP47, 1983).

O planejamento em geral, e o planejamento educacional em particular, apresentam-se como o instrumento técnico necessário para a promoção da articulação ótima entre as demandas da economia e as contribuições da educação para o desenvolvimento nacional. Ao ressaltar a importância do planejamento educacional, Poignant (CP5, 1972, p.96) destacara que o crescimento cria, de um lado, "novas condições materiais e psicológicas que favorecem o desenvolvimento da escolarização prolongada". De outro lado, o progresso técnico modifica a distribuição da população economicamente ativa ao mesmo tempo que exige, dos grandes setores da economia, a qualificação da mão-de-obra. A educação desempenha um papel importante nesse particular e as despesas com ela devem ser encaradas como investimento. Para os "países em desenvolvimento, uma política econômica realista leva a colocar o problema da expansão do sistema de ensino em termos mais estritamente econômicos, pelo menos durante um período transitivo..." (Poignant, CP5, 1972, p.99).

Harbinson, por seu turno, discute a questão a partir da perspectiva da produção dos recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento e o faz, de um lado, analisando critérios que considera relevantes para a definição dos objetivos a serem incluídos no planejamento educacional e, de outro, advogando o recurso aos conceitos da análise de sistemas para fins da elaboração desse planejamento. No primeiro caso, alinha seis tipos de critérios de caráter geral e abstrato a serem considerados, todos eles comportando opções que o planejador deva realizar em função das características históricas do país. No segundo caso, aponta alguns dos "problemas" relativos à produção de recursos humanos nos países em desenvolvimento, destacando sua inter-relação e a necessidade de encará-los sistemicamente.

Ao discutir as opções que o planejador deve fazer (entre níveis de educação; entre qualidade e quantidade; entre ênfase na ciência e tecnologia e ênfase nas "humanidades"; entre ensino geral e treinamento específico; entre incentivos visando favorecer certas ocupações; entre os fins educacionais a serem atingidos), Harbinson aparentemente não se propõe indicar preferências, mas acaba por fazê-lo, privilegiando a quantidade sobre a qualidade, a ênfase no ensino da ciência e tecnologia, o alocamento do ensino geral à escola e do treinamento às empresas, a proposição de incentivos (salários, status social) visando atrair profissionais para atividades vistas como necessárias ao desenvolvimento mas pouco valorizadas socialmente, a submissão dos interesses individuais às necessidades do desenvolvimento, no que respeita à definição dos fins da educação.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos países em desenvolvimento para gerar os recursos humanos de que necessitam para desenvolver-se, Harbinson elenca cinco "problemas", dos quais os três primeiros são também abordados por Callaway (CP17,

1976): rápido crescimento demográfico, crescente desemprego nos setores modernos da economia e subemprego na agricultura tradicional, pessoal pouco qualificado para assegurar o desenvolvimento, ineficiência de organizações públicas e privadas e falta de atrativos associados a profissões vitais para o desenvolvimento. Tais problemas são encarados pelo autor (e também por Callaway) como distorções que afetam o funcionamento da economia, segundo o modelo neoclássico. Cabe, portanto, ao planejador, em geral, e ao planejador da educação, em especial, atuar no sentido de corrigir tais distorções. Nesse sentido, cabe ao planejador, por exemplo, desenvolver propostas a fim de promover um equilíbrio mínimo entre "necessidades de mão-de-obra e capacidade de absorção" desta por parte da economia, especialmente se esta mão-de-obra demanda investimentos em qualificação. Ou, ainda, sugerir programas de incentivos (maiores salários, maior prestígio social) de modo a, simultaneamente, atrair a mão-de-obra efetiva ou potencial para atividades profissionais prioritárias para o desenvolvimento (por exemplo, atividades técnicas) e desestimular a procura por atividades profissionais tradicionalmente valorizadas.

Questões semelhantes a estas últimas se colocam para Callaway (CP17, 1976), ao discutir a ocorrência de desemprego entre jovens instruídos. Elas têm se mostrado cruciais nas economias capitalistas de ponta que, na década de 70, já as experimentavam agudamente. Por isso mesmo, não é motivo de surpresa que os autores que estamos discutindo, e que orientam o exame dessas mesmas questões a partir de uma perspectiva economicista, as coloquem como um aspecto importante a ser considerado pelos países em desenvolvimento.

Em outros termos, o problema principal deixa de ser o de promover a expansão da educação formal. Mais do que isso. De acordo com Callaway (CP17, 1976, p.82), "não mais se considera adequada a contínua expansão da educação formal dentro das bases existentes". Ou seja, o enfoque economicista neoclássico desenvolve a crítica às proposições que fizera anteriormente, a partir da T. C. H. Mas o faz dentro de seus próprios parâmetros. Como diz Callaway, a expansão da educação formal se deu com base na "crença geralmente sustentada de que aumentos maciços na educação contribuiriam para o crescimento econômico" (p.82).

Criticando esta política, diz Callaway que, "por todo o mundo em desenvolvimento, os governos estão atentos à situação cada vez mais evidente: um grande desequilíbrio entre sistemas educacionais em expansão e economias desreguladas", o que acarreta a necessidade de gerar investimentos que permitam empregar a mão-de-obra instruída, especialmente a jovem e, sobretudo, a de nível universitário.

O problema do desemprego, sobretudo dos jovens, nos países em desenvolvimento acaba sendo creditado pelo autor, além da expansão descontrolada da educação, à explosão demográfica e à "natureza do processo de desenvolvimento", que não estimula

a absorção de mão-de-obra pelas grandes empresas, constituídas à base de capital intensivo, que promove a agricultura sobre essas mesmas bases, que incentiva o desequilíbrio cidade-campo pelo favorecimento do emprego urbano, e que estabelece diferenciais de salário muito altos conforme o nível de educação dos profissionais. Em suma, o desemprego e o subemprego nada têm a ver com a estrutura capitalista da economia, mas com as distorções que ocorrem na mesma, agravadas pelo crescimento populacional incontrolado e pela expansão, também incontrolada, do sistema educacional.

Nesse sentido, não causa espécie que as proposições sugeridas pelo autor se encaminhem na direção da superação dessas distorções. Uma delas consiste em reformular a economia de forma a que esta gere mais empregos, especialmente para a juventude instruída. Nesse sentido, o autor acena com o incentivo às micro e às pequenas empresas pouco sofisticadas tecnologicamente, bem como àquelas que se dedicam à produção artesanal em nível local.

Outra sugestão visa a área da educação. Ciente dos problemas políticos e sociais decorrentes de uma possível restrição à expansão educacional, o autor sugere a redução dos custos da educação através do aumento de sua eficiência, a reformulação do currículo para torná-lo mais adequado à cultura nacional, a melhoria dos métodos de ensino, a adequação do ensino técnico às necessidades do país. Ao mesmo tempo, insiste em que tais reformulações serão de pouca valia se não forem articuladas com mudanças na economia. Finalmente, Callaway (CP17, 1976) sugere o fortalecimento de programas de educação extra-escolar que aumentem o índice de alfabetizados, propiciem treinamento em serviço, ofereçam educação permanente a profissionais qualificados, de forma a incentivar empresas que invistam em tecnologia de trabalho intensivo.

Como se pode notar, as sugestões de Callaway não parecem estranhas à realidade vivida pelo Brasil a partir da década de 70 e especialmente no seu decorrer. Defrontamo-nos, nesse período, com uma série de medidas legais visando o fortalecimento do ensino técnico, ao mesmo tempo que o desestímulo à demanda nos cursos superiores públicos e o estímulo (só aparentemente contraditório) ao ensino superior privado. Defrontamo-nos, também, com uma série de medidas técnicas que objetivavam a cientificidade, a racionalidade e a eficiência do sistema público de ensino. E, no plano econômico, tanto quanto no educacional, o fortalecimento de políticas incentivadoras da economia informal e do conseqüente deslocamento de mão-de-obra, inclusive altamente instruída, para esse setor.

A Década de 80

O artigo de Carnoy "Educação e emprego: uma avaliação crítica", publicado em duas partes (CP30, 1979; CP32, 1980), coincidindo com a passagem da década

da, marca um verdadeiro ponto de inflexão com relação à postura economicista-liberal dos anos 70.

Carnoy toma para questão a mesma temática de Callaway e Harbinson, o desemprego, mas não o mesmo enfoque. Contrapondo três abordagens teóricas — a teoria ortodoxa ou neoclássica do desenvolvimento, as teorias dualistas dos mercados de trabalho e as teorias radicais marxistas de produção e segmentação do mercado de trabalho — faz uma dura crítica a autores que se apóiam em teorias neoclássicas para tratar de questões e soluções do emprego e desemprego. Como crítica à Teoria do Capital Humano enquanto proposta para debelar o desemprego, argumenta que “o contínuo e elevado desemprego global, e a emergência de desempregados instruídos, pode não constituir ineficiência do sistema, que de outra forma seria racional, mas um resultado lógico e desejável do fato de se evitarem carências de trabalho, em todos os níveis de qualificação, e exercer pressões sobre os salários, para baixo, e na produtividade, em sentido ascendente” (Carnoy CP30, 1979, p.83).

Opta, portanto, pela teoria radical marxista. Tal opção fica nítida quando o autor rejeita a hipótese, cultivada pelos neoclássicos, de que “as distorções da economia e do mercado de trabalho constituem as causas principais do desemprego, e que a ineficiência dos investimentos públicos representa um determinante básico do desemprego/subemprego educacional” (Carnoy CP30 1979, p.87); quando se nega a responsabilizar o plano de ensino pelo desemprego, sob o suposto de que este acelera a migração de contingentes camponeses para as cidades, de que promove um “excesso de instrução” (aspas do autor), de que estimula “ensino inadequado” (idem), inviabilizando a colocação profissional dos que a ele se submetem. Em consequência, rejeita a essência dos princípios dos planejadores que se propõem a corrigir tais “distorções”. Por sua vez, coerente com sua postura teórica “preferida”, observa que “o processo de produção é organizado para beneficiar basicamente os possuidores de capital, executivos e seus aliados burocráticos” (p.88) e defende o argumento de que o “desemprego não é produto de distorções num sistema de produção de outra forma sólido e racional, mas originado pelas elites capitalistas burocráticas que procuram maximizar seus próprios lucros”. Assim, é “a maximização dos lucros pelos capitalistas e não a eficiência do processo produtivo que determina a organização da produção, a distribuição do trabalho e a estrutura do emprego, subemprego e desemprego” (p.96). A reversão desse quadro não é, por consequência, “um problema tecnológico (crescimento econômico) nem uma questão das características do capital humano dos assalariados (...), mas fundamentalmente um problema político (...)” (p.94).

É desta perspectiva, alinhando-se a radicais americanos como Bowles e Gintis (1974), que se propõe a analisar a situação específica vivida pelos países capitalistas não-industrializados. Com relação à contribuição da educação para o desenvolvimento, entre

outras considerações do mesmo teor, afirma que “numa situação de ‘desenvolvimento’, tal como encontramos nos países capitalistas em industrialização, a maioria dos indivíduos recebe uma instrução que não os capacita a obter empregos de média ou alta remuneração (caso consigam emprego) no setor moderno, nem os ajuda a modernizar o setor tradicional. Não se trata de um acidente, nem do resultado das ‘ineficiências’ do sistema escolar. Pelo contrário, o sistema escolar foi elaborado, historicamente, para funcionar de uma forma que tornasse a massa popular incapaz de participar do desenvolvimento social e econômico, porque a economia era e é organizada no sentido de maximizar essa participação para uns poucos, ao invés de muitos” (Carnoy, CP32, 1980, p.75).

Como desdobramento deste posicionamento, Carnoy critica fortemente as sugestões neoclássicas que visam otimizar a contribuição da educação para a erradicação do desemprego, tais como: controle do ingresso no curso superior, intervenção no diferencial de salários do mercado, incentivo à generalização da formação técnico-profissional, incentivo ao trabalho por conta própria e à economia informal, desescolarização e programas extra-escolares. E o leva também a propor soluções alternativas para aumentar o nível de emprego: substituição de subsídios ao capital pela subvenção ao trabalho, financiamento governamental a cooperativas de produtores auto-gestionadas e vinculadas a programas de treinamento, valorização menor dos diplomas escolares e maior do saber profissional efetivo, tendo em vista construir “uma estrutura de emprego paralela ao setor privado e, em alguns casos, até mesmo competindo com este. Tal estrutura paralela teria como principal meta o emprego e não o lucro” (Carnoy, CP32, 1980, p.87).

Para Carnoy, os diagnósticos e as propostas de intervenção da maioria dos planejadores latino-americanos falham ao não levar em conta as bases sócio-político-econômicas do sistema educacional. Questiona: está o sistema educacional isolado da estrutura social da produção? São as decisões educacionais independentes das relações de poder subjacentes à sociedade? E conclui que é um engano supor que muitas das soluções propostas por tecnocratas e planejadores, vistas como corretas por sua “nacionalidade”, possam ser adotadas nas estruturas do poder político vigente.

Em sua proposta alternativa, o planejador deve ter em mente incluir nas sugestões de intervenção a possibilidade concreta de reformas na estrutura de produção e a mobilização das massas. Em suas palavras: “Quando o planejador se confronta com reformas educacionais alternativas, deveria (de acordo com nosso modelo) julgar tais esquemas não somente em termos de quanto ensino tencionam prover, mas em função do montante de poder econômico relativo que transfere aos trabalhadores e camponeses” (Carnoy, CP32, 1980, p.88).

Não há dúvida de que, ao optar por este modelo, Carnoy se afasta da T. C. H., mas não se afasta do economicismo. Esta sua postura fica clara quando de-

envolve o seguinte raciocínio: a decisão dos setores dominantes pelo aumento do nível educativo está longe de ser explicada simplesmente pelas exigências tecnológicas do trabalho; as grandes empresas podem, por exemplo, considerar importante o incremento do nível educacional com o propósito de que os salários da mão-de-obra especializada diminuam com o decorrer do tempo.

Este texto de Carnoy adapta-se perfeitamente à crítica que fizemos aos "reproducionistas economicistas", na introdução do *CP* especial Educação e Trabalho (*CP47*, 1983), e que abrangia dois aspectos: a transposição mecânica de um marco teórico e sua consistência interna.

Com relação ao primeiro aspecto, argumentávamos que o reproducionismo poderia fazer algum sentido nas sociedades capitalistas que enfrentavam, no momento em que este marco teórico surgiu, uma séria crise para definir uma determinada função social para a educação, que sofrera um processo de enorme expansão. Certamente este não é o caso dos países latino-americanos onde, na grande maioria dos casos, as metas mais elementares do liberalismo ainda não foram sequer cumpridas.

O argumento dos "economicistas radicais" contra este tipo de consideração é que sua função seria exatamente evitar que esta situação se repetisse nos países em desenvolvimento. Daí as constantes tentativas de ajustes, embora não assumidos.

Já com relação à falta de consistência interna, basta lembrar o fato de que Carnoy critica planejadores e tecnocratas por desprezarem a dimensão do poder, mas, ao mesmo tempo, propõe como ideais intervenções que confrontam radicalmente o poder, inclusive inspiradas no modelo cubano e chinês.

Na verdade, a crítica mais contundente ao economicismo na América Latina surge, no Brasil nos anos 80, representada fortemente em duas vertentes: uma, através da crítica à consistência teórica interna do economicismo, tanto em sua versão liberal como na versão marxista, freqüentemente inspirada em Braverman. Este é o caso do estudo de Salm *Escola e trabalho* (1980), cuja tese é bastante conhecida e foi resenhada pelos *CP* em dois momentos (*CP40*, 1982; *CP44*, 1982).

Outra linha de questionamento deu-se através de análises qualitativas, de cunho mais empírico e baseadas em dados demográficos. Neste último caso, a tentativa era de uma aproximação mais adequada da realidade latino-americana, tentando entender a notável expansão educacional da década de 60 no contexto de mudanças sociais muito significativas na época: migrações para as cidades, industrialização e terciarização da economia e das ocupações, crises políticas recorrentes por impossibilidade de estatizar uma nova ordem econômica etc.

Os *Cadernos de Pesquisa* representaram bem este momento que, a rigor, estendeu-se de 1980 a 1983.

Já no número 32 (1980) surge o instigante artigo de Aparecida Joly Gouveia "Origem social, escolaridade e ocupação". Com base em dados da PNAD/73 a autora analisa a inter-relação entre as três variáveis do título — em outros termos, a mobilidade social — comparando ainda trabalhadores masculinos e femininos de São Paulo e do Nordeste. O trecho que segue, extraído da sua conclusão, dá bem uma idéia da indefinição, complexidade e debate teórico daquele momento.

"Dependendo da postura ideológica de quem a analise, a educação pode assim apresentar-se como capacitação ou como 'domesticação'. Mas há ainda uma variante desta última interpretação: a de que, para as pessoas que procuram trabalho, a escolaridade pode representar principalmente uma titulação ou simples forma de credenciamento; para o empregador, um critério prático de seleção, ou pelo menos um critério preliminar, numa situação em que, tendo-se diversificado as atividades ocupacionais e multiplicado o número de candidatos a emprego, a utilização de outros recursos se torna mais difícil ou onerosa. Nesse sentido, como uma explicação alternativa à derivada da teoria do capital humano, a abordagem credencialista sugere que os empregadores preferem ou pagam mais as pessoas portadoras de diploma superior sobretudo porque, tendo completado um curso desse nível, estão elas indicando que possuem certas características de personalidade ou maneiras de ser necessárias ao tipo de desempenho profissional desejado" (Gouveia, *CP32*, 1980, p.17).

Esta linha de análise, que foi muito importante na América Latina até início dos anos 80, está fielmente representada nos *CP* em dois trabalhos: o de Filgueira (*CP40*, 1982) e o de Tedesco (*CP41*, 1982).

Este tipo de análise traz uma mudança de grande envergadura na maneira de conceber as relações e o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico e social, dentro da linha que os *CP* convencionaram chamar de planejamento. Abandonam-se definitivamente os "ajustes", para expor e entender os "conflitos e desequilíbrios" que existem entre as diferentes instâncias da estrutura social.

Carlos Filgueira (*CP40*, 1982), em seu artigo sobre expansão educacional e estratificação social na América Latina (1960-1970), propõe-se a dois objetivos básicos: caracterizar a magnitude da expansão e seus traços específicos; e fornecer elementos conceituais que permitam elaborar um marco teórico explicativo das evidências empíricas apresentadas.

Na tentativa de elaborar o marco teórico, o autor trabalha em dois níveis: critica a Teoria do Capital Humano e a proposta de análise que envolve a relação de pelo menos três instâncias: a estrutura social, a estrutura de poder e o Estado.

Como crítica à T. C. H., o autor aponta que, no período considerado (anos 60), a América Latina sofreu um processo de enorme expansão educacional e que, neste sentido, a educação transformou-se de fato no canal de mobilidade social mais importante da região. Entretanto, diferentemente do que previa a T.



C. H., não ocorreu um crescimento equivalente de salários nem uma transformação equivalente na estrutura produtiva.

Outra constatação é que a educação na América Latina não cresce de forma equilibrada e contínua em todos os níveis educacionais, como ocorreu nos países centrais. Os dados da América Latina demonstram que, enquanto a escolarização primária experimenta um incremento relativo reduzido — às vezes até desprezível, como no caso do Brasil — o da educação média e superior é muito intenso.

Segundo o autor, este processo de expansão educacional tende a gerar níveis de educação médios e altos, provocando uma sobre-educação relativamente qualificada, que não pode ser absorvida satisfatoriamente por ocupações compatíveis com esse nível de qualificação.

Desse modo, alguns estratos ocupacionais de nível baixo — por exemplo serviços pessoais, pessoal subalterno em indústria etc., começam a dar indícios de crescimento acelerado em seus níveis de escolaridade.

De acordo com a T. C. H., os incrementos educacionais correspondem às necessidades da estrutura de produção. Segundo o autor, é difícil justificar que o desenvolvimento tecnológico ou econômico determine níveis secundários para o desempenho de vagas no serviço doméstico, pessoal de limpeza, portaria e afins.

Nas palavras do autor, "à luz dessas evidências, fica impossível conceder importância para os requisitos da estrutura produtiva enquanto geradora de *status* educacionais. A expansão deriva principalmente de fatores atribuíveis à estrutura social — entre os quais se encontram os setores produtivos — embora não através da simples e direta relação com a demanda da mão-de-obra qualificada" (Filgueira, CP40, 1982, p.69).

Para explicar o crescimento da educação, em relação à estrutura produtiva, Filgueira começa por uma analogia da mesma com outros bens materiais. Inspira-se no que F. Hirsth denomina *positional goods*, isto é, bens cujo usufruto individual depende integralmente do grau de disponibilidade geral. Em outras palavras, de como o referido bem atinge a toda a sociedade. Transpondo o raciocínio para a educação, o autor comenta: "quando individualmente se aspira a um nível educacional mais alto, tem-se a expectativa de obter possibilidades adicionais de ascensão social, ocupação, salários etc.; no entanto, quando a procura de maiores níveis educativos se generaliza, ou abrange toda a população, ou importantes setores dela, os efeitos se neutralizam e obrigam a intensificar os esforços para superar os níveis educacionais anteriores". E acaba por concluir: "Esta é a causa da constante ascensão do sistema educativo como um todo, cuja dinâmica pouco tem a ver com os requisitos educacionais diretos, ou com demandas impostas pelo desenvolvimento tecnológico ou o crescimento econômico" (Filgueira, CP40, 1982, p.69).

Mesmo optando por esta explicação, o autor conclui que faltam respostas para uma série de questões, especialmente para a seguinte: em que circunstâncias a educação pode se expandir de forma indefinida, ou então fazê-lo do modo explosivo que tem caracterizado a América Latina?

Segundo o autor, a estrutura de poder não permite que a expansão seja a mesma para as diferentes ordens institucionais; assim, a ordem educacional, devido a sua menor relação custo benefício, aparece como um dos subsistemas estratificados que podem se expandir com maior facilidade. Por exemplo, as estruturas de produção e salários são mais rígidas, de alterações bem mais difíceis que a educação.

Por isso "o crescimento da educação — sobretudo de sua composição conforme níveis — é determinado pela estrutura produtiva, não porque haja uma demanda crescente de maior capacitação de mão-de-obra, como poderia postular o critério denominado *manpower approach*, mas precisamente pela rigidez da dimensão econômica, que permite que o sistema educativo se converta no único — ou pelo menos, no mais acessível — canal capaz de orientar as expectativas de mobilidade social" (Filgueira, CP40, 1982, p.70).

O trabalho de Tedesco sobre educação e emprego industrial, a partir de dados censitários de 1960 a 1970 (CP41, 1982), propõe-se a analisar quatro problemas básicos:

- as determinações do nível educacional da mão-de-obra industrial;
- educação e mercado de trabalho: o problema da desvalorização educativa;
- emprego industrial e setores educacionalmente atrasados;
- a indústria e o emprego juvenil.

Sua argumentação é muito semelhante à de Filgueira. Com relação ao primeiro item, parte da constatação da perda da importância quantitativa de empregos diretamente produtivos, enquanto cresce a participação das ocupações técnicas e administrativas. Os únicos casos que se afastam desta tendência geral são o Brasil e a Venezuela, que deslocaram a mão-de-obra agrícola para os setores de serviço e comércio.

Ocorre que este estancamento do crescimento industrial foi acompanhado por modificações qualitativas importantes na composição da mão-de-obra, sobretudo em seu nível educacional. Os dados relativos à década de 60 mostram um significativo incremento nos anos de estudo da PEA industrial.

De acordo com a hipótese da Teoria do Capital Humano, o aumento do nível educacional da mão-de-obra industrial é fundamentalmente explicado pelas exigências tecnológicas da demanda de trabalho.

Tedesco questiona esta hipótese e lembra que já existem estudos (como o de Filgueira, resenhado acima) que mostram que:

— as demandas sociais e certas exigências de natureza política parecem desempenhar papel muito mais decisivo do que as determinações técnicas no incremento do nível educacional da população;

— para um conjunto apreciável de empregos, os critérios de recrutamento não outorgam um peso decisivo às qualificações formais para o desempenho. Pessoas características tanto pessoais como de mercado. Pessoais — a importância de traços de personalidade tais como lealdade à empresa, aceitação da disciplina, nível de expectativas e aspirações educacionais etc.; e mercado de trabalho — o caráter nacional ou transnacional da empresa, funcionamento do mercado de trabalho etc.;

— embora muitas tarefas tenham se tornado mais complexas com a modernização tecnológica (especialmente a de manutenção, *design* etc.), outras se simplificaram notoriamente (tarefas operativas diretas, gêneros administrativos etc.).

A este conjunto de evidências, Tedesco acrescenta mais uma, baseada agora em seus dados empíricos: apesar do nível educacional industrial ter se incrementado substancialmente, a correlação entre postos de trabalho e anos de estudo continua a ser muito dispersa.

Em outros termos, para uma mesma ocupação corresponde uma heterogeneidade enorme de situações educacionais. O que faz o autor concluir que os "empregadores ajustariam seus requisitos educacionais não tanto às exigências técnicas da tarefa, mas sim às características da oferta de força de trabalho" (Tedesco, CP41, 1982, p.77).

O segundo ponto que o autor trata é o da desvalorização da educação. Para explicá-la tem algumas hipóteses, lembrando que sua fonte de dados, os Censos, não permite aprofundamentos.

De uma forma geral, a desvalorização tem sido entendida como uma das respostas que o sistema social elaborou diante da ramificação das instituições escolares.

Com relação a este aspecto, vale a pena lembrar que a valorização da educação não foi acompanhada, como se poderia esperar, por uma melhora na distribuição de renda, já que, a rigor, os trabalhadores estariam mais preparados para reivindicar. Em alguns países, foi acompanhada inclusive por uma queda nos níveis de salários.

Outra linha de explicação é que os empregadores — atuando em um espaço onde é alta a oferta de pessoal educado, e rígida a geração de empregos — elevam os requisitos de credenciamento a um ritmo mais intenso que o operado no aumento de exigências para o desempenho. É isso que, de certa forma, os dados dos Censos, embora limitados, indicam.

Há duas explicações para esta tendência.

A primeira delas sustenta que a desvalorização é o produto de um processo arbitrário, através do qual os empregadores exigem cada vez mais anos de estudo para ter acesso a determinados empregos, in-

dependentemente dos requisitos reais de qualificação para o desempenho.

A outra explicação é diametralmente oposta: neste processo não atuaria a arbitrariedade. A própria estrutura do sistema educacional — tanto em seus aspectos curriculares como organizativos — estaria sofrendo mudanças que visam favorecer o processo de desvalorização.

Relativamente à questão das relações entre emprego industrial e oportunidades ocupacionais para trabalhadores com baixa qualificação formal, está clara a tendência à expulsão destes últimos desta categoria de emprego. Finalmente, no que diz respeito à relação entre indústria e emprego juvenil, poder-se-ia dizer que os jovens com melhores perfis educacionais estariam cada vez mais, e com uma frequência maior, diante da alternativa de considerar os empregos administrativos como portas de entrada no mercado de emprego industrial.

O último trabalho nesta linha de diálogo direto com teses economicistas é o de Robert E. Verhine e Rainer H. Lehmann (CP47, 1983). O estudo tem como base dados referentes a candidatos de oito fábricas em duas capitais do Nordeste do Brasil, e como objetivo medir a contribuição da educação não-formal na obtenção de emprego qualificado.

Em suas conclusões, os autores entram no debate teórico que trata da relação entre participação em programas educacionais e sucesso no mercado de trabalho, contrapondo seus dados às três alternativas em foco, na ocasião: a T. C. H., o enfoque credencialista e o modelo de socialização. A idéia, segundo os autores, não é a validação de um ou outro ponto de vista, mas discutir mais profundamente dois resultados relevantes deste estudo:

— o tempo farto em educação não formal tem um efeito positivo significativo na aquisição de emprego, enquanto o número de cursos feitos e o número de certificados recebidos não tem tal efeito;

— o tempo gasto em cursos não relacionados tem um impacto na obtenção de emprego que, embora menor do que o tempo gasto em cursos relacionados, não deixa de ser significativo.

Os autores concluem que seus resultados contrariam as expectativas da T. C. H. e do enfoque credencialista, e apóiam o que chamam de modelo de socialização, associado a obras dos "teóricos do conflito" na Sociologia e na Economia. Uma das postulações desta perspectiva de análise é que os empregadores, na hora de selecionar e promover operários, enfatizam atributos de personalidade mais do que habilidades cognitivas, devido a uma preocupação constante com o controle social. Numa tentativa de preservar a empresa e, em escala mais ampla, a ordem econômica existente, o empregador tende a valorizar programas educacionais que socializam os operários, tornando-os obedientes, pontuais, adaptados e cooperativos.

Os autores comentam que, "embora este estudo não chegue a confirmar esta perspectiva, é notável

que os resultados que pareciam surpreendentes sejam coerentes com este ponto de vista. Em contraste com a transferência de habilidades técnicas, a socialização é um processo lento e sutil, possivelmente efetuada apenas em programas educacionais de maior duração, sendo que a duração dos cursos é mais importante do que o número de cursos feitos ou o número de certificados recebidos. Parece plausível a hipótese de que a preocupação principal dos empregadores é a socialização apropriada dos que eles contratam" (Verhine e Lehmann, CP47, 1983, p.63).

Em torno dos anos 80, pois, a questão da relação entre educação e trabalho vivia um período extremamente tumultuado. Liana Aureliano, no prefácio que abre o polêmico trabalho de Cláudio Salm (1980), retrata bem o cenário:

"O assunto de que trata Cláudio Salm é o das relações entre escola e capitalismo. A natureza destas relações vem atormentando quer o pensamento revolucionário, quer a consciência conservadora. A partir da constatação do caráter arcaico e repressor da escola, Ivan Illich propôs anarquicamente sua extinção. A Teoria do Capital Humano exaltou o papel da educação no processo econômico dos indivíduos. E o marxismo vulgar replicou, afirmando que a escola era fundamental à exploração capitalista" (p.15).

A partir destes paradigmas, os temas se desdobram, se confundem, se atropelam: a educação é um requerimento econômico do capital, a escola é uma instituição funcional à acumulação capitalista, os programas de ensino são instrumentos de qualificação da força de trabalho, o treinamento é um determinante da distribuição de renda; ou então, a educação distorce a personalidade, aliena e subjuga o homem, a escola é o *locus* de treinamento da disciplina e da obediência requeridas pela fábrica e pelo capitalismo etc. (p.15). E, a prefaciadora conclui, "Cláudio Salm coloca a questão da educação no seu campo pertinente, o político-ideológico" (p.16).

É verdade que cada um desses paradigmas, com seus inúmeros desdobramentos, atravessou os anos 80 e persiste nos 90, mas é verdade também que, ancorados em trabalhos de natureza mais teórica, como o de Salm, ou de natureza mais empírica, como os de Tedesco e Filgueira, grande parte dos intelectuais da área educacional e fora dela acreditavam que as versões economicistas haviam recebido o golpe fatal.

Foi neste quadro, em que ocorria o enorme vazio deixado pelos enfoques economicistas vistosos, fáceis de serem assimilados pelo senso comum, ainda que irrealis e insuficientes, que decidimos realizar o número especial dos *Cadernos de Pesquisa Educação/Trabalho* (CP47, 1983). A questão de fundo que permeava a proposta era: por quais caminhos estão enveredando agora aqueles preocupados com a temática?

Verificamos, então, que nesta procura dos novos caminhos, alguns educadores voltaram-se para a

questão curricular do 2º Grau (Franco, CP47, 1983; Warde, CP47, 1983). O interessante no trabalho de Warde é que ela, citando Gramsci, aponta para uma linha que consumiu e vem consumindo grande parte das discussões de educadores — a possibilidade de articulação do currículo escolar a partir do princípio educativo do trabalho. Como decorrência da crítica radical à Teoria do Capital Humano e sua versão espelhar, o "reproduccionismo economicista", parte da produção dos anos 80 descarta consensualmente o ensino profissionalizante nos moldes em que vinha sendo implantado, mas, no que diz respeito às propostas, consome-se, no decorrer da década, no debate sobre a necessidade de uma inovação educacional que implantasse efetivamente o "trabalho como princípio educativo". Outros educadores acabaram por voltar-se para o exame das relações entre educação e trabalho, mostradas por esse tipo de enfoque. Este tema, na verdade, transformou-se na questão central do CP especial 47, refletindo de certa forma aquele momento. Apenas para tomar um indicador, na II Conferência Brasileira de Educação os dois simpósios dedicados ao tema escola/trabalho tinham como referência este tipo de preocupação.

Neste trabalho, decidimos não adentrar por essa discussão por dois motivos: primeiro, porque ela já está feita, de forma muito detalhada, na Introdução dos CP 47 (1983), com argumentos que ainda sustentamos; segundo, porque ela tenderá a ser enfocada pelos autores que, neste número dos CP, estão discutindo o ensino de 2º grau.

Preferimos examinar um grupo de artigos que, embora não façam parte do eixo principal de nossa discussão, abordam uma questão central para a compreensão das questões relativas à relação entre educação e trabalho. Trata-se dos artigos que se referem ao trabalhador-aluno.

A idéia que queremos marcar é a de que a questão da preparação escolar para o trabalho tem se constituído em elemento tão catalisador das discussões e influente na definição das políticas educacionais, que vários educadores brasileiros simplesmente, parece, não se deram conta do fato de que, para a grande maioria da população, o trabalho antecipa a escola ou se dá concomitantemente a ela.

É altamente recorrente a afirmação de que a necessidade imperiosa de trabalhar força o jovem pobre a abandonar a escola ou o impede de a ela ter acesso. O conjunto de alguns trabalhos dos CP deixa claro, entretanto, que esta situação não é absolutamente nova no Brasil (Ferretti, CP11, 1974; Demartini, CP64, 1988) e que deve perdurar por muito tempo (Gouveia, CP44, 1983; Madeira, CP58, 1986), inclusive pela democratização da escola.

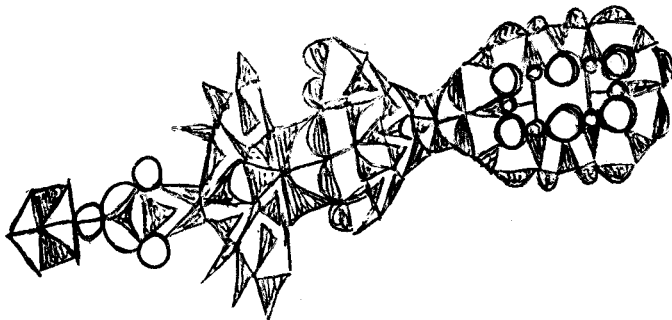
De fato, até aproximadamente meados ou final dos anos 60, os jovens incorporados ao sistema educacional nos níveis ginásiais, secundário e superior e os jovens trabalhadores, desocupados, subocupados,

pertenciam a setores sociais distintos. Os primeiros provinham de setores médios e altos, os segundos dos setores populares e pobres.

Atualmente a situação é algo diversa. Uma parcela cada vez mais significativa de adolescentes e jovens tem acesso ao nível de educação primária e até secundária, mas não pode permanecer no sistema educacional, a não ser que esteja exercendo alguma atividade remunerada conjuntamente. A necessidade de melhorar os deprimidos salários familiares, aliada à pressão do consumo, além de uma série de outros fatores citados ou não nos artigos dos CP (como, por exemplo, quando o trabalho infanto-juvenil é proposto, defendido ou justificado enquanto antídoto à marginalidade), impulsionam as crianças e adolescentes a conseguir trabalho. Frequentemente, só trabalhando é que conseguem manter-se na escola.

Na verdade, os estudos sugerem que, com a democratização do ensino, há uma tendência à generalização da categoria de jovem trabalhador-estudante, que, a rigor, sempre existiu no Brasil.

Não faz sentido, pois, a escola continuar no discurso da denúncia de que o trabalho expulsa a criança e o jovem da escola. O que é necessário é que a escola incorpore este dado real, que certamente persistirá por algum tempo. A escola não pode continuar operando com a visão do jovem ideal.



À GUIA DE CONCLUSÃO: ESTARÍAMOS REINVENTANDO O PASSADO?

Após este reencontro estimulador com a bibliografia que tratou dos vínculos entre educação e trabalho nas duas últimas décadas, via CP, não há exagero nenhum em afirmar que nosso sentimento mais forte foi de surpresa. Aliás, de dupla surpresa.

Por um lado, é impossível não expressar perplexidade diante do fato de que, apesar de toda uma reflexão crítica e consistente ocorrida ao longo deste período, sobretudo dos anos 80, a década de 90 inaugura-se com forte revigoramento das antigas esperanças no poder transformador da educação via impacto no processo de trabalho, portanto, em sua versão economicista. Basta ver o esforço que países como a Inglaterra e os EUA têm feito para melhorar seu desempenho escolar. George Bush, em recente pronunciamento, ao apresentar sua Estratégia América 2.000 para a área de ensino, afirmou: "Pensem em todos

os problemas, todos os desafios que enfrentamos hoje: a solução para cada um deles começa na educação" (Estratégia..., 1991, p.2).

A retomada vigorosa do papel estratégico do ensino formal decorre das novas habilidades que, acredita-se, deva ter o trabalhador e o cidadão para enfrentar mudanças substantivas nos pressupostos que sustentaram, até há pouco tempo, os critérios de produtividade. A velha e surrada questão da relação escola/trabalho passa a ser mediada pela atualíssima e charmosa questão da ciência, tecnologia e modernidade nos seguintes termos: o Brasil não conseguirá dar um salto significativo em direção à modernidade se não melhorar e ampliar os níveis de escolaridade de sua população (World Bank, 1989). O modelo inspirador no mundo, e naturalmente entre nós, é o da modernidade coreana, que se pretende venha a ser aqui implementada.

Aqueles que têm alguma familiaridade com o tema já se questionaram se esta relação não teria tendencialmente um caráter cíclico, ou seja, se o que ocorre hoje não é apenas uma reedição adaptada de idéias que corriam vigorosamente nos anos 60.

O reencontro histórico e sistemático com os artigos dos CP de certa forma mostra que estávamos certos. Os novos ventos liberais trazem em seu rastro as versões economicistas, com sua metodologia farta em cálculos e correlações. E esta foi nossa segunda surpresa: constatar a fidelidade dos artigos dos CP nesta trajetória.

De fato, a vinculação entre escola e trabalho e, mais especificamente, entre anos de estudo e postos no mercado de trabalho sempre foi um dado óbvio, tanto no senso comum como na história da educação. Partiu dos economistas, entretanto, a iniciativa de estabelecer relações teóricas e profundas entre as duas áreas. Os adeptos destas teorias procuraram demonstrar que, ao lado das alterações de caráter tecnológico na produção, a educação poderia ser apontada também como fator essencial ao desenvolvimento do país. E mais, que a educação de alguma forma havia gerado o próprio fenômeno do avanço tecnológico, já que foi a responsável pela formação dos indivíduos que tornaram possível este avanço.

A elaboração e o detalhamento da perspectiva dos economistas culminou com a Teoria do Capital Humano, acatada por educadores e que acabou por inspirar a Lei 5692/71 e todos os seus problemáticos desdobramentos.

Está claro, pois, que a forma como se delineia o vínculo entre escola e trabalho está longe de ser um problema simplesmente teórico ou acadêmico. Como bem comenta Franco, já se nota a preocupação com o novo paradigma afetando vários setores da sociedade: "na insegurança das Escolas Técnicas e do SENAI, que desejam reformular seus currículos, nas expectativas de pais e jovens sequiosos de investir numa profissionalização possível e realista, nos deba-

tes que se travam nos circuitos acadêmicos, nas expectativas dos próprios empregadores" (Franco, 1990).

Começam também a surgir propostas referentes ao papel que a escola pública brasileira deve desempenhar frente à questão. Há consenso de que o novo paradigma dos processos de produção está apoiado na formação mais pluralista da força de trabalho, em sua maior capacitação para apreensão de linguagens, sobretudo a matemática. O que se deve incrementar, agora, é a criatividade, a participação, a solidariedade etc. Diferente, portanto, da ideologia dos anos 60, que encaminhou a escola para um modelo profissionalizante *stricto sensu*, mais próximo de um adestramento específico. De certa forma, o que se acredita hoje que seja demanda do mercado é algo próximo do que os educadores reivindicam há muito tempo.

Esta nova situação sugere também, em princípio, uma divisão do trabalho entre o Estado e a empresa, semelhante à dos anos 60. Nesta nova situação, caberia primordialmente ao setor público o encargo de universalizar a educação básica e secundária, cabendo ao setor privado a constituição de sistemas de treinamento específicos e especializados. Persiste, entretanto, um espaço perigoso para a reinvenção do passado, transferindo para a escola pública toda a responsabilidade na formação de recursos humanos. Na medida em que não se trata mais de desenvolver destrezas e habilidades manuais para postos fixos de trabalho, não seria mais tão simples para as empresas o treinamento em serviço.

Essa forma de encarar a questão tende a reforçar as tradicionais indefinições do ensino de 2º grau, já se fazendo sentir, inclusive, nas propostas de reorganização de currículos e alterações nos materiais didáticos, inspirados não só pelas novas tecnologias mas também, ou sobretudo, pelos mitos que elas carregam consigo. De fato, um dos sérios perigos que se corre é que o fascínio da questão das novas tecnologias e processos de trabalho envolva o educador em um novo cipoal de incertezas e indefinições, abandonando ou colocando em segundo plano questões atuais, objetivas e cotidianas. Ou seja, estamos questionando o pressuposto que perpassa fortemente as análises tradicionais da relação escola/trabalho, o de que só, ou principalmente, pelos caminhos da reforma curricular poderão ser superados os problemas enfrentados pelos jovens no mercado de trabalho em constante mutação.

Para que não corramos novamente o risco, no contexto educacional brasileiro, de simplesmente passarmos a adotar o que se apresenta como "novo" e "moderno" em relação ao primeiro mundo; ou de recusar, simplisticamente, a evidência de que as novas tecnologias (sinônimo atual de modernidade) passam a comandar a produção industrial e a prestação de serviços, e a evidência de que tal incorporação de conhecimentos científicos acaba por desencadear, ne-

cessariamente, efeitos sobre o currículo educacional, faz-se necessário conhecer, pelo menos com alguma profundidade, as formas como tais tecnologias se introduziram no Brasil para, então, com base no conhecimento dessa realidade, produzir reflexões sobre as conseqüências educacionais que dela resultam, especialmente em relação ao 2º Grau. Trata-se, portanto, de ancorar tais reflexões em sólidas informações sobre os impactos gerados sobre a qualificação profissional pela introdução de novas tecnologias nos setores secundário e terciário da economia.

Na verdade, já seria possível arrolar uma série de estudos de natureza empírica, no Brasil e em outros países, que tentaram avaliar o impacto das inovações tecnológicas, especialmente a microeletrônica, sobre as qualificações da mão-de-obra e que, ou denotam dúvidas sobre a necessidade de recomendar mudanças na política educacional e curricular, ou alertam para o perigo destas medidas, tendo em vista o fato de que o sistema educacional formal responde sempre lentamente, com falta de previsão e agilidade. Grande parte das constatações, a rigor, refletem as conclusões a que Tedesco chegou na década de 60, como por exemplo a de que as novas tecnologias levaram a um incremento dos requisitos de escolaridade, mas, ao mesmo tempo, que seu aumento está mais associado a características de atitudes (como compromisso, responsabilidade, disciplina etc.) do que propriamente ao conteúdo escolar, ou a de que, para uma mesma função, considerada "moderna", é possível encontrar uma enorme heterogeneidade no nível de escolaridade dos que a desempenham.

Neste texto, naturalmente, não pretendemos esgotar a questão, até porque se trata de um enfoque novo, pouco elaborado. Nossa intenção é alertar para o perigo de se repetir uma conduta usual no Brasil: discutir profundamente a preparação para o trabalho, sem se dar conta que a democratização do ensino brasileiro passa pelo trabalhador-estudante. Para que este ator social permaneça na escola, em geral nos cursos noturnos, com este currículo que aí está, ou qualquer outro, já se acumularam uma série de conhecimentos que devem ser urgentemente implementados.

Zibas, em artigo recente (CP78, 1991), discute com competência quais são eles. Três pontos são essenciais: melhores condições materiais, autonomia de gestão e participação da comunidade.

Uma coisa é certa e indiscutível: a educação é um direito, e qualquer forma de educação significa a apropriação de um saber. Quanto menos democrático for este saber, seja em termos de acesso ou de conteúdo, maior será sua força como instrumento de legitimidade de qualquer tipo de desigualdade.

Entretanto, estamos convictos de que a tão almejada recuperação do tempo perdido não será alcançada através de *slogans* sobre a modernidade ou mediante a reinvenção de um passado fracassado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Estão agrupadas em duas listas: a primeira, dos artigos dos CP referentes à temática; a segunda, com as demais obras citadas.)

- BARROSO, Carmen L. M., MELLO, Guiomar N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. CP 15, p.47-77, dez.1975.
- BRUSCHINI, Cristina. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. CP 27, p.3-18, dez.1978.
- _____. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. CP 28, p.5-20, mar.1979.
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. CP 64, p.4-13, fev.1988.
- CADERNOS DE PESQUISA. 2ª Grau. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, n.68, fev.1989.
- CALLAWAY, Archibald. Planejamento educacional e juventude desempregada. CP 17, p.79-98, jun.1976.
- CAMPOS, Maria M. M., ESPOSITO, Yara L. Relação entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. CP 15, p.37-46, dez.1975.
- CARNOY, Martin. Educação e emprego: uma avaliação crítica (1ª parte). CP 30, p.79-98, set.1979.
- _____. Educação e emprego: uma avaliação crítica (2ª parte). CP 32, p.69-91, fev.1980.
- CASTRO, Cláudio M. Secundário profissionalizante: prêmio ou consolação? CP 17, p.41-52, jun.1976.
- CHAIÁ, Miguel W. Negro, mercado de trabalho e educação na Grande São Paulo. CP 63, p.17-8, nov.1987.
- CHASE, Jacquelyn R. Migração e trabalho na fronteira agrícola: um estudo da trajetória de mulheres em Conceição do Araguaia. CP 54, p.62-72, ago.1985.
- DEMARTINI, Zeila B. F. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. CP 64, p.24-37, fev.1988.
- FERRETTI, Celso J. Avaliação de um programa de informação escolar e profissional. CP 11, p.3-20, dez.1974.
- _____. A mulher e a escolha vocacional. CP 16, p.20-40, mar.1976.
- _____. Trajetória ocupacional de trabalhadores das classes subalternas. CP 66, p.25-40, ago.1988.
- FILGUEIRA, Carlos. Expansão educacional e estratificação social na América Latina (1960-1970). CP 40, p.61-70, fev.1982.
- FRANCO, Ma. Aparecida C., CASTRO, Cláudio M. A contribuição da educação técnica à mobilidade social. CP 36, p.41-60, fev.1981.
- FRANCO, Ma. Laura P. B. Ensino agrícola a nível de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade. CP 53, p.3-9, maio 1985.
- _____. O ensino de 2º grau: democratização? profissionalização? ou nem uma coisa nem outra? CP 47, p.18-31, nov.1983.
- _____. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. CP 60, p.15-27, fev.1987.
- FRANCO, Ma. Laura P. B., DURIGAN, Mª Inês S. O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques. CP 48, p.47-56, fev.1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. CP 47, p.38-45, nov.1983.
- GOLDBERG, Ma. Amélia A. Levantamento de oportunidades ocupacionais e escolares para deficientes auditivos. CP 3 [no. especial], mar.1972.
- GOMES, Cândido A. C. Modelos de mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica. CP 40, p.23-33, fev.1982.
- GOUVEIA, Aparecida J. Origem social, escolaridade e ocupação. CP 32, p.3-30, fev.1980.
- _____. O trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude. CP 44, p.55-62, fev.1983.
- GOYO, Antonio C. et al. Formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. CP 69, p.53-67, maio 1989.
- GRZYBOWSKI, Cândido. A formação profissional de trabalhadores rurais da cana: o aprendizado nos cursos face ao aprendizado no trabalho e na vida. CP 47, p.46-52, nov.1983.
- HARBINSON, Frederick. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos. CP 6, p.85-104, dez.1972.
- LEITE, Marina R., SAVI, Rita C. B. Ensino de 2ª grau profissionalizante no Estado de São Paulo. CP 36, p.3-26, fev.1981.
- LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminino no Brasil. CP 32, p.45-59, fev.1980.
- MACHADO NETO, Zahidé. Meninos trabalhadores. CP 31, p.95-101, dez.1979.
- MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. CP 58, p.15-48, ago.1986.
- MADEIRA, Felícia R., FERRETTI, Celso J. Introdução. CP 47, p.3-13, nov.1983.
- MANFREDI, Sílvia Ma. As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores. CP 47, p.64-77, nov.1983.
- MIRANDA, Glaura V. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. CP 15, p.21-36, dez.1975.
- OLIVEIRA, Lólio L. A opção profissional: tendências e implicações para o vestibular. CP 6, p.13-9, dez.1972.
- PASTORE, José, BIANCHI, Ana Maria, HALLER, Archibald O. Preparação ocupacional e salários de profissionais de nível médio na força de trabalho industrial em São Paulo. CP 20, p.111-24, mar.1977.
- PENA, Ma. Valéria J. A revolução de 30, a família e o trabalho feminino. CP 37, p.78-83, maio 1981.
- POIGNANT, Raymond. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social. CP 5, p.77-104, nov.1972.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Psicologia, profissão feminina. CP 47, p.32-7, nov.1983.
- SCHVINGER, Amaryllis, PRADO, Danda, CASTRO, Jacqueline. Secretária: uma ambigüidade em feito de profissão. CP 54, p.85-97, ago.1985.
- SILVA, Rose N. 2ª Grau: é preciso enfrentar o desafio. CP 74, p.76-9, ago.1990.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educação e emprego industrial: uma análise a partir de dados censitários; 1960-1970. CP 41, p.74-82, maio 1982.
- VERHINE, Robert F., LEHMANN, Rainer H. Obtenção de emprego industrial como função da educação não-formal: um estudo de operários em duas cidades do Nordeste. CP 47, p.53-63, nov.1983.
- WARDE, Mirian J. Algumas reflexões em torno da lei 7044. CP 47, p.14-7, nov.1983.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Ensino noturno de 2ª grau: a voz do corpo docente. CP 78, p.41-50, ago.1991.

Outras fontes:

- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. Nova Iorque: Basic Books, 1974.
- ESTRATÉGIA de educação de Bush. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 maio 1991, p.2.
- FRANCO, Ma. Laura P.B. *Novas tecnologias no binômio modernidade e crise: projeto de pesquisa*. São Paulo: FCC, 1990. mimeo.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- THE WORLD BANK. *Issues in secondary education*. s.l., 1989. mimeo. [Report no.7723. Latin America and Caribbean Regional Office].