

AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS RELAÇÕES ESTRUTURAIS ENTRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO

Tomaz Tadeu da Silva

Professor titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

A partir de uma crítica sobre as relações entre as novas tecnologias e a educação, o ensaio propõe uma análise estrutural e relacional das conexões entre trabalho e educação. Argumenta-se aqui que grande parte dessas pesquisas tende a apresentar um quadro demasiadamente otimista das modificações introduzidas pelas novas tecnologias no processo de trabalho, além de propor reformas educacionais baseadas num modelo liberal de oferta-demanda. Essas pesquisas são ainda criticadas por sua visão substancialista e essencialista das modificações introduzidas pelas novas tecnologias. O ensaio tenta desenvolver um quadro alternativo de análise centrado nas relações estruturais entre trabalho e educação. Uma tal análise demonstraria que as novas tecnologias na realidade deixam intocada a divisão social entre trabalho mental e trabalho manual.

NOVAS TECNOLOGIAS — EDUCAÇÃO/TRABALHO — EDUCAÇÃO/PRODUÇÃO

ABSTRACT

NEW TECHNOLOGIES AND STRUCTURAL RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND WORK. The essay develops a critique of the conceptual framework used in recent investigations on the relationship between the introduction of new technologies in the work process and education. The present essay proposes an alternative framework focusing on the structural relationship between education and work. The argument presented here states that those investigations tend to present an overoptimistic view of the modifications brought about by the new technologies into the work process. They also tend to delineate educational reforms based on a liberal supply/demand model. Those researches are also criticized for their essentialist and substantialist view of the modification brought about by the new technologies. The essay tries to develop an alternative framework of analysis, centered on the structural relation between education and work. It is argued that such an analysis would demonstrate that the new technologies do not touch the social division between mental and manual labor.

* Este trabalho é resultado de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, através de Bolsa de Pesquisadores Individual.

As relações entre educação e trabalho têm sido observadas sob um novo foco a partir das recentes discussões sobre o impacto na educação com a introdução das novas tecnologias no processo de trabalho. Duas coletâneas publicadas há pouco, uma na revista *Tempo Brasileiro* (nº 105), a outra, de trabalhos apresentados na VI Conferência Brasileira de Educação, demonstram o interesse que o tema vem ganhando entre os educadores.

Tendo em vista este interesse, parece oportuno efetuar uma discussão mais aprofundada dos pressupostos e das bases teóricas em que se apóiam usualmente tais estudos. É em parte isto que pretendo desenvolver neste trabalho. Não há, entretanto, melhor ocasião para também recolocar a questão central, cuja discussão iniciei num trabalho anterior (Silva, 1992), aquela da relação entre a divisão social do trabalho e as divisões educacionais. As dificuldades das freqüentes análises relativas aos efeitos das novas tecnologias sobre o processo de trabalho e, derivadamente, sobre a organização do sistema educacional e do currículo devem-se, principalmente, na minha opinião, à falta de uma perspectiva estrutural das relações entre educação e produção. Desenvolver uma tal perspectiva é o objetivo principal do presente estudo.

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

A discussão centrada no impacto das novas tecnologias (NTs) sobre a educação pode ser assim resumida:

1) Certas modificações na economia capitalista, resultantes de crises no processo de acumulação, obrigam a uma reorganização no processo de trabalho, envolvendo a adoção de tecnologias propriamente ditas, em geral baseadas na microeletrônica, e a introdução de novas formas organizacionais, tais como as ilhas de produção, por exemplo;

2) Essas modificações representam uma mudança radical em relação às práticas fordistas e tayloristas de organização do trabalho, baseadas na produção em massa e continuada de objetos uniformes, na linha de montagem e na divisão extrema do processo de trabalho em segmentos cognitivamente vazios. As novas formas, em contraste, estão baseadas na produção flexível de uma variedade de objetos, rapidamente substituídos na linha de produção, com forte dependência da microeletrônica, exigindo um nível mais alto de conhecimento técnico e científico. É a produção pós-fordista;

3) Como conseqüência, as novas formas de produção exigem um trabalhador cujas características atitudinais e cognitivas diferem radicalmente daquelas do trabalhador do regime fordista e taylorista de produção. De um lado, as fábricas altamente baseadas na automação e na microeletrônica estariam bastante centradas em tarefas de monitoração e manutenção que exigiriam uma atenção concentrada, mas variada, do trabalhador, em contraste com a monotonia da

linha de montagem da produção fordista, por exemplo. Por outro lado, a flexibilidade, a intercambialidade e o conteúdo cognitivo mais complexo das tarefas também estariam a exigir um trabalhador com um nível mais alto e mais amplo de conhecimentos técnicos e científicos. Em alguns estudos, prediz-se, inclusive, uma certa ruptura da separação entre concepção e execução e, portanto, entre trabalho manual e intelectual. Haveria mesmo uma tendência em direção à integração e não à divisão;

4) Finalmente, entra neste raciocínio o papel da educação. Tendo em vista essas exigências modificadas do processo de produção, caberia ao sistema educacional formar este novo tipo de trabalhador, dotado de um acervo de conhecimentos técnicos e científicos apropriados às novas exigências. Não mais o trabalhador limitado e parcial da linha de produção fordista e taylorista, mas o trabalhador flexível, polivalente e politécnico, munido de uma compreensão geral dos princípios técnicos e científicos, associado às características da produção *capitalista* pós-fordista. A escola deveria, em conseqüência, modificar-se para produzir este tipo de trabalhador (manual, naturalmente).

O raciocínio é praticamente o mesmo na maioria dos trabalhos que têm abordado a questão, não havendo praticamente diferenças entre as análises mais baseadas no técnico-funcionalismo e aquelas análises que partem da tradição crítica em educação. Entretanto, nestas últimas, há uma conexão com os conceitos de polivalência e politecnia, extraídos da obra de Marx e com a noção do "trabalho como princípio educativo", extraída dos escritos de Gramsci.

A forma como se faz esta conexão (por exemplo, Frigotto, 1991, ou Machado, 1992) dá a impressão de que se está usando a discussão sobre as novas tecnologias para reforçar o argumento em favor da polivalência e da politecnia e da utilização do "trabalho como princípio educativo". A tese da politecnia parece ter encontrado aí um aliado inesperado e que foi rapidamente arregimentado. O raciocínio é o de que as características cognitivas e atitudinais enriquecidas do novo trabalhador exigido pelas novas tecnologias vêm reforçar o argumento em favor de uma educação centrada no estudo dos princípios científicos gerais que subjazem à ciência e à técnica modernas. Da mesma forma, o papel central da ciência no processo de produção viria justificar, mais do que nunca, a adoção do "trabalho" como princípio de organização (sistêmica e curricular) do ensino ("o trabalho como princípio educativo").

Há muito a objetar a toda a linha de raciocínio que liga a introdução das novas tecnologias à educação. Acredito que o maior problema resida na própria concepção de relação que geralmente se adota nessas discussões e que constituirá o centro da minha crítica a esse tipo de trabalho. Mas antes de desenvolver este ponto central, gostaria de apontar outros problemas nos pressupostos desse tipo de trabalho que, embora secundários do ponto de vista de minha crítica, não devem ser deixados de lado.

Em primeiro lugar, no que se refere ao Brasil, e estamos falando de estudos que supostamente se referem à situação brasileira, é desconhecida a extensão da introdução das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho. Não existe, tanto quanto eu saiba, nenhuma pesquisa que tenha procurado avaliar o grau em que as empresas brasileiras têm adotado seja as novas tecnologias propriamente ditas, seja as novas formas de organização do trabalho. Existem, entretanto, indícios de que esse grau é bastante limitado. Num estudo recente, Fleury e Humphrey (1992), que não tinham o objetivo de avaliá-lo, pois centravam-se no estudo de casos, estimam que "encontram-se, no parque industrial brasileiro, empresas muito avançadas em termos de implantação dos novos métodos para Q&P [Qualidade e Produtividade], ao lado de uma imensa maioria que não iniciou seus esforços nessa direção" (p.8). Num outro trabalho que pesquisou a introdução das novas tecnologias na indústria automobilística brasileira, supostamente uma das mais adiantadas em termos de automação, Carvalho e Schmitz (1990) concluíram que "com a introdução da tecnologia de automação programável, a organização do trabalho fordista não foi posta de lado, mas reforçada nas fábricas estudadas" (p.148), ou seja, mesmo no interior daquelas unidades industriais que têm estado mais inclinadas à adoção das NTs, sua utilização é limitada.

Mesmo supondo que as NTs fossem amplamente adotadas naqueles setores mais dinâmicos da indústria, do comércio e dos serviços, sabemos que o emprego nesses setores não constitui a maioria dos postos de trabalho no Brasil. Mesmo aí, restaria uma grande parte de postos de trabalho ainda centrados em formas e tecnologias tradicionais de produção (como é o caso dos bancos, por exemplo, onde a automação tem sido adotada de forma ampla), para não falarmos dos setores mais atrasados e do número, que parece crescente, de pessoas envolvidas no setor informal de trabalho, onde certamente não se poderia falar da introdução de NTs.

Ou seja, mesmo que adotássemos o modelo estreito de relação entre educação e trabalho baseado nas demandas que a produção faz à educação, ao qual se recorre nas discussões usuais e que abaixo será criticado, seria um tanto apressado tomar as demandas colocadas pelas NTs como se fossem a totalidade das demandas colocadas à educação. O trabalho envolvido pelas NTs, seja lá qual for sua extensão, e temos razões para supor que esta seja bastante limitada, não constitui de forma alguma o universo do trabalho brasileiro.

Isto não quer dizer que as análises que se centram na introdução das NTs e seu impacto sobre a educação não sejam importantes. O que se está objetando aqui é a tendência a colocar as NTs no centro da análise da relação entre educação e trabalho. Mesmo aceitando um modelo que procurasse ligar estreitamente a educação ao "mundo do trabalho" é preciso compreender que as NTs não constituem todo o "mundo do trabalho", mas apenas uma parte dele, a

qual, a julgar pelos poucos dados que temos, é bastante pequena.

Em segundo lugar, existe um otimismo quanto às exigências cognitivas das NTs com relação ao trabalhador que parece pouco fundado. Como se sabe, a análise tradicional do processo de trabalho esteve, por muito tempo, centrada no referencial colocado por Braverman (1977), que postulava uma degradação crescente nas qualificações dos trabalhadores, como resultado da divisão e fragmentação do processo de trabalho. As NTs, raciocina-se e procura-se demonstrar, caminham num sentido inverso, ao recomporem de alguma forma a anterior separação entre concepção e execução, entre trabalho manual e trabalho mental, entre "braço e cabeça" (segundo alguns, reduzindo a divisão social aos aspectos fisiológicos, o que será criticado mais adiante). As NTs exigiriam do trabalhador operações cognitivas de um nível mais alto, relacionadas sobretudo a uma compreensão mais geral dos princípios científicos a elas subjacentes, exigência que estava ausente nos processos de trabalho tradicionais da fábrica fordista e taylorista.

Na verdade, parece mesmo existir uma base objetiva na qual esse otimismo repousa. Há indicações de que as NTs alargam a gama de aptidões exigidas do trabalhador, na medida em que ampliam a variedade de tarefas a serem realizadas e em que essas tarefas exigem certos tipos de tomada de decisão que estavam ausentes das tarefas tradicionalmente associadas à linha de montagem, por exemplo. Entretanto, não existe nenhuma indicação de que tenha havido uma tendência que vá em sentido contrário à divisão *social* do trabalho entre concepção e execução. O fato de ter havido um alargamento da base de aptidões compreendidas no processo de *execução* não significa, de modo algum, que se tenha ultrapassado a barreira da separação *social e política* entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual. O desaparecimento das tarefas mais *fisiologicamente* manuais não significa o desaparecimento do *pólo social e politicamente* manual do trabalho.

Em suma, existe uma tendência em toda essa discussão a se prender a uma definição exclusivamente fisiológica, conteudística e técnica das modificações nas habilidades exigidas pelas NTs, em detrimento de uma compreensão dos elementos sociais e políticos aí envolvidos (este ponto será retomado mais adiante). É até possível que o otimismo freqüentemente observado tenha fundamento, se o processo for visto daquela primeira perspectiva. O otimismo deverá ser bastante diminuído, entretanto, se adotarmos uma perspectiva mais ampla da compreensão das relações entre a divisão social do trabalho e a educação, como argumentaremos numa segunda parte deste trabalho.

Em terceiro lugar, deve-se criticar os pressupostos do modelo no qual, usualmente, baseiam-se as discussões sobre as relações entre as NTs e a educação. O raciocínio básico é o de que deveria existir uma estreita correspondência entre as demandas colocadas pelo chamado "mundo do trabalho" e os re-

sultados fornecidos pela educação. Esta correspondência refere-se, por um lado, tanto aos aspectos quantitativos quanto aos aspectos qualitativos da mão-de-obra exigida, e, por outro, a produtos fornecidos pelo sistema educacional.

Isto é, o sistema educacional deveria fornecer nas devidas quantidades e proporções aquelas categorias de trabalhadores requeridas pelo sistema produtivo, portanto as respectivas características atitudinais e cognitivas. Se a economia está a exigir uma proporção "x" de técnicos em química, por exemplo, o sistema educacional deveria estar apto a fornecer essa proporção. Além disso, o sistema educacional deveria ser capaz de fazer com que esses técnicos saíssem com as características atitudinais e cognitivas exigidas, conforme as especificações das empresas às quais eles seriam destinados. A situação ideal seria aquela em que houvesse um perfeito ajuste entre as demandas da economia e a oferta da educação.

É fácil reconhecer esse modelo nas teorias do capital humano, em que se basearam as técnicas de planejamento educacional dos anos 70, e nas teorias técnico-funcionalistas da relação entre educação e trabalho. Não será preciso efetuar aqui a crítica dos pressupostos que alimentaram tais teorias e concepções, já amplamente realizada. Talvez seja um pouco mais difícil perceber que este mesmo modelo, com modificações superficiais, fundamenta agora as discussões sobre as relações entre a introdução das NTs na produção e a educação.

Na verdade, nesse atual debate, o modelo é praticamente o mesmo. O raciocínio se inicia no impacto das NTs sobre a reorganização do processo de trabalho nas empresas e o conseqüente perfil cognitivo e atitudinal do trabalhador que aí se exige. A partir de uma descrição do conteúdo dessas modificações e do conteúdo das tarefas exigidas pelas NTs, postula-se a necessidade de um sistema educacional que esteja sintonizado com essas modificações e esteja apto a fornecer o novo perfil de trabalhador. Ou, o que é pior, parece haver em certos relatos a crença de que as modificações tecnológicas levarão automática ou forçosamente a modificações correspondentes na organização educacional, no currículo e na pedagogia. Alguns teóricos de esquerda desenharam uma espécie de utopia em que o movimento da tecnologia é determinante na alteração da atual organização da divisão do trabalho e de outras condições sociais, como a educação, visão que é criticada por Richard Johnson (1993. p.18). Nessa visão, diz ele, "as desigualdades não desaparecerão, mas ao menos a tecnologia as diminui". Essa parece ser exatamente a visão subjacente a vários relatos sobre o impacto das NTs.

É verdade que, como disse anteriormente, o modelo, em alguns casos, aparece um pouco mais refinado pela introdução das noções de polivalência, de politécnia e do "trabalho como princípio educativo". Mesmo nesses casos, entretanto, o raciocínio permanece o mesmo. Utiliza-se o argumento das novas exigências apenas para reforçar a tese de uma educa-

ção voltada para a produção de um trabalhador "politécnico" ou para advogar-se um sistema educacional baseado, em sua organização e em seu currículo, no "trabalho como princípio educativo". Esquecendo-se, talvez, que tanto em Marx quanto em Gramsci, o princípio da unidade entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e manual, é que estava no centro da postulação de uma combinação entre trabalho e formação e era o principal objetivo da formação de um homem "politécnico", e não o conteúdo do trabalho manual.

Isto me leva ao quarto ponto desta parte da discussão. Além de adotarem um modelo da relação entre educação e trabalho baseado numa correspondência entre demanda e oferta, os estudos aqui criticados parecem centrados numa problemática basicamente essencialista ou substancialista, na medida em que focalizam o conteúdo do trabalho manual e as modificações aí introduzidas pelas NTs e não a relação entre trabalho mental e trabalho manual. Isto é possivelmente uma conseqüência do fato de que a classe é a grande ausente desse tipo de pesquisas. Se estivessem baseadas numa análise de classe, compreenderiam que não importa qual o grau das modificações atitudinais e cognitivas introduzidas no âmbito do trabalho manual, nem sua suposta positividade: isto não constitui nenhuma modificação essencial na natureza da divisão social do trabalho entre mental e manual, na medida em que essas modificações permanecerem na órbita do trabalho manual. O trabalho manual não é manual por causa de seu conteúdo, ou de suas características físicas ou mentais ou fisiológicas ou técnicas. O trabalho manual é manual fundamentalmente por sua relação com o trabalho mental. Nenhuma modificação naquele conteúdo, por radical que seja, terá o efeito de alterar esta relação. Como diz James Avis, num outro contexto: "A qualificação torna-se uma capacidade de livre flutuação, que pode ser operacionalizada numa variedade de contextos, e torna-se, por isto, tecnicizada. Esta tecnicização da qualificação serve para mistificar sua base social e com isto se perde a relação entre a construção da qualificação e o poder (...) A qualificação (...) torna-se naturalizada. (...) [Nesta concepção] qualificação é qualificação e, portanto, sem nenhuma conexão real com divisões ou relações sociais, pois supõe-se que a qualificação permaneça fora delas" (Avis, 1992. p.363).

Finalmente, deve-se atribuir aos estudos sobre o impacto das NTs uma característica que é comum a uma grande parte da produção crítica em educação, como tive ocasião de desenvolver em outro trabalho (Silva, 1992). Ao se concentrar no interior do processo de trabalho, esses estudos deixam de problematizar as relações mais amplas existentes entre a produção da ciência e da tecnologia e o processo de produção capitalista. Essas relações, teórica e politicamente mais importantes, não podem ser flagradas no interior do local de trabalho, mas nos processos mais amplos, pelos quais a produção da ciência e a produção tecnológica estão entrelaçadas. Ao restringir suas análi-

ses ao interior do processo de trabalho, os pesquisadores das NTs correm exatamente o risco de deixar de fora da análise esse importante componente da divisão social do trabalho.

Em síntese, as recentes discussões sobre as relações entre as NTs e a educação parecem estar mal colocadas. As conclusões e análises parecem estar baseadas, primeiramente, numa avaliação da extensão e da profundidade de sua introdução, a qual não tem base empírica; em segundo lugar, numa base conceitual e teórica que tem como paradigma um modelo demanda-oferta das relações entre trabalho e educação, cujos pressupostos já parecem ter sido suficientemente criticados e superados nesta fase de nossa compreensão. Por último, adotam uma visão restritiva, confinada ao local do trabalho, dos processos envolvidos na divisão social do trabalho. Na segunda parte deste trabalho, tento desenvolver um referencial teórico que, na minha opinião, deveria basear o estudo e a análise das relações entre educação e produção.

EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO: CONEXÕES E RELAÇÕES

Apesar de toda a compreensão ampliada que a teoria crítica em educação tem-nos proporcionado, existe uma área que continua um ponto cego em nossa teorização: a da relação entre educação e trabalho, e, mais especificamente, das relações entre a divisão social do trabalho e as divisões educacionais.

Em geral, tem-se desenvolvido uma perspectiva que vê essa relação através da produção *direta* pelo sistema educacional de sujeitos cognitiva e atitudinalmente adequados ao processo de produção capitalista. Isto é, a escola, seja através de sua organização e relações sociais internas, seja através de seu currículo oficial, socializa as crianças e jovens naquelas características cognitivas e atitudinais que serão necessárias para seu adequado desempenho no processo de trabalho capitalista. Não estão em discussão aqui os mecanismos através dos quais se obtêm esses resultados. Podemos pensar, por exemplo, no princípio da correspondência, como em Bowles e Gintis, ou na inculcação direta da ideologia, como em Althusser. O que importa aqui é que o raciocínio, num caso como no outro, e ainda em vários outros, está baseado no pressuposto de que a escola, através de um processo interno de socialização *direta*, produz sujeitos apropriadamente equipados para a produção capitalista. Pode-se acrescentar que essas teorias também consideram o sistema educacional como tendo um papel de distribuição, de alocação desses sujeitos assim produzidos pelos postos da estrutura ocupacional/social. O que está em jogo aqui, de qualquer forma, é a produção direta de sujeitos. Seria através dessa produção que a escola cumpriria seu papel de reprodução cultural, contribuindo assim para a reprodução social. Este componente do papel da educação institucionalizada seria aquilo que Poulantzas (1978)

chama de *reprodução/distribuição dos agentes*, em contraposição à *reprodução dos lugares*.

Tem-se concedido menos atenção, em troca, aos mecanismos estruturais pelos quais a educação institucionalizada está implicada no processo de reprodução cultural e social. Como procurarei demonstrar no que segue, essa conexão se dá através do papel que a escola exerce na definição e manutenção das fronteiras entre trabalho manual e trabalho intelectual. É esta conexão que está, em geral, ausente da teorização crítica em educação, mesmo daquelas que têm tratado mais diretamente a relação entre educação e trabalho. As exceções, como veremos, são poucas, embora importantes.

Como sabemos, em Marx a separação entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, constitui um aspecto central da subordinação real do trabalho ao capital e, portanto, do esforço de controle, por parte do capital, do processo de trabalho, objetivando produção de valor e extração de mais-valia. Essa separação é, pois, parte essencial da estrutura da sociedade capitalista.

Como Marx demonstrou, essa separação advém da própria natureza das relações capitalistas de produção e se dá originalmente no interior do processo de trabalho capitalista. Obviamente, Marx não teve oportunidade de analisar em profundidade qual o papel da educação institucionalizada na manutenção e reforço da definição dessa separação, mesmo porque a educação não tinha ainda se tornado no seu tempo a instituição de massas que é hoje. Mas ele deixou indícios do importante papel que a escola teria nesse processo, sobretudo com sua insistência na combinação entre educação e trabalho produtivo. Ele sabia que a separação entre educação e trabalho produtivo era um elemento importante na manutenção da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entretanto, um aprofundamento da questão exige que recorramos a outros autores, como faremos na discussão que se segue.

O que está em jogo, em toda esta discussão, é a relação entre produção e educação, entre escola e economia, entre trabalho e educação. De certa forma é o esclarecimento dessa relação que tem consumido os esforços da teoria crítica em educação. Vale a pena, portanto, centrarmos-nos, por um momento, na discussão da forma como tem sido feito o equacionamento dessa importante conexão. Obviamente, a teorização e a pesquisa sobre a relação entre educação e trabalho têm sido feitas também em outros paradigmas teóricos e analíticos, como na própria teoria do capital humano, antes mencionada, ou no referencial do tecno-funcionalismo, nos quais simplesmente se postula um necessário ajuste entre o sistema produtivo e o sistema educacional. No âmbito deste artigo, entretanto, estaremos limitados à discussão no interior da teorização crítica em educação.

No âmbito da teorização crítica é preciso também distinguir entre teorizações de caráter mais filosófico, normativo, prescritivo e teorizações realizadas de uma perspectiva mais sociológica ou analítica. Aqui, foca-

lizaremos essencialmente estas últimas. Isto é, não estaremos preocupados em teorizar sobre quais *deveriam ser* as relações entre educação e trabalho, mas sobre *quais são* essas relações e *por que* elas são o que são. Evidentemente, este tipo de análise pode ter implicações normativas, mas estas serão sempre decorrentes de um esquema analítico prévio.

De forma geral, a conceptualização da relação entre educação e trabalho tem sido feita em torno do maior ou menor grau de ajuste entre a produção de categorias de trabalhadores e do conteúdo dessas categorias (habilidades cognitivas e atitudinais) e as demandas de categorias e seus conteúdos feitas pelo sistema produtivo, assim como em torno do maior ou menor grau de ajuste entre a produção de categorias/conteúdos por parte do sistema educacional e sua distribuição pelos diferentes segmentos do aparelho produtivo. Trata-se daquelas relações que Bernstein (1975, p.185) chamou de *relações sistêmicas* entre produção e educação e que ele divide em três categorias: 1) as relações entre as categorias criadas pelo sistema educacional e as categorias exigidas pelo modo de produção; 2) as relações entre a distribuição das categorias criadas pela educação e a distribuição das categorias exigidas pelo modo de produção; 3) a relação entre o conteúdo das categorias (habilidades e disposições) e os conteúdos esperados das categorias por parte do sistema produtivo.

Na primeira categoria haverá ajuste entre o sistema produtivo e o sistema educacional, na medida em que o segundo estiver produzindo aquelas categorias de trabalhadores que o primeiro estiver exigindo, nas quantidades e proporções devidas. Assim, se a economia estiver exigindo um número "x" de técnicos em química, um número "y" de técnicos em eletricidade, e assim por diante, haverá um ajuste entre educação e produção, nos termos desta categoria de relação, na medida em que o sistema educacional estiver produzindo exatamente aquele número de trabalhadores em cada categoria.

Pode ocorrer, entretanto, que haja um ajuste, perfeito ou relativo, nos termos desse tipo de relação, isto é, entre as categorias produzidas e as exigidas, mas que as categorias produzidas não se distribuam de forma correspondente pelo sistema produtivo. Para tomarmos o exemplo já dado, pode ocorrer que a educação esteja produzindo exatamente o número "x" de técnicos em química exigidos pelo sistema produtivo, assim como o número "y" de técnicos em eletricidade, mas que uma parte ou a totalidade dos técnicos em química acabe ocupando os postos dos técnicos em eletricidade e vice-versa. Haveria então uma discrepância entre a distribuição das categorias criadas pelo sistema educacional e a distribuição das categorias exigidas pela produção. Estamos falando aqui da segunda categoria de Bernstein.

Finalmente, temos o terceiro tipo de relações sistêmicas entre produção e educação, aquela entre o conteúdo das categorias produzidas e o conteúdo das categorias exigidas. Isto é, pode haver uma correspondência *nominal* entre as categorias produzidas e

as categorias exigidas (nos termos do primeiro tipo de relação), mas pode não haver correspondência real entre os seus conteúdos, entre habilidades e disposições presumidas em relação a cada categoria no âmbito da produção e as habilidades e disposições realmente produzidas no âmbito do sistema de ensino. Assim, para tomarmos outra vez o nosso exemplo, pode ser que o sistema educacional esteja produzindo exatamente o número de técnicos em química exigido pelo sistema produtivo (ajuste no que concerne ao primeiro tipo de relação), que esses técnicos em química acabem nos postos destinados aos técnicos em química na estrutura produtiva (ajuste naquilo que diz respeito ao segundo tipo de relação), mas que não haja correspondência entre as habilidades e disposições exigidas de um técnico em química pelo sistema produtivo e as habilidades e disposições realmente produzidas pelo sistema educacional (desajuste no que diz respeito ao terceiro tipo de relações).

Bernstein distingue este tipo de relação das relações *estruturais* de classificação entre educação e produção. O que está em jogo aqui não é a relação — entre educação e produção — constituída pelo fato de a educação produzir indivíduos específicos e distribuí-los pelos postos da produção, mas a relação *estrutural* definida pelo fato mesmo da existência de uma instituição educacional *separada* da produção.

Existe também aqui um paralelo entre a análise de Bernstein e a de Poulantzas. Pode-se dizer que a reprodução dos agentes da nomenclatura de Poulantzas é um efeito das relações sistêmicas tais como definidas por Bernstein. Por outro lado, a reprodução dos lugares teorizada por Poulantzas é efeito, entre outras coisas, do fenômeno estrutural de separação entre a esfera da produção e a esfera da educação. Na seção seguinte, desenvolverei um pouco mais este paralelo entre Bernstein e Poulantzas.

É fácil ver que as análises convencionalmente feitas sobre as relações entre educação e produção estão justamente na esfera dos tipos de relações classificadas por Bernstein como sistêmicas. Isto se aplica de forma geral às análises feitas de um ponto de vista econômico, como, por exemplo, aquelas análises comumente associadas às teorias de planejamento educacional e de mão-de-obra, predominantes nos anos 60/70. Aparentemente, as análises das relações entre educação e trabalho feitas de uma perspectiva crítica não se ajustariam a essa descrição. Entretanto, uma verificação mais cuidadosa mostrará que pelo menos boa parte delas não escapa desse esquema.

O caso típico é o das teorias conhecidas como teorias da reprodução. O ponto central das análises iniciadas por essas teorias é que a função do sistema educacional seria preparar uma mão-de-obra ajustada técnica e ideologicamente às necessidades de valorização do sistema capitalista. São exemplos evidentes deste tipo de enfoque a análise de Althusser e a de Bowles e Gintis. Não é necessário entrar aqui nos detalhes dessas análises para demonstrar que elas acabam por se deter num dos tipos de relações sistêmicas referidos por Bernstein. A única diferença entre

estas e aquelas análises feitas de uma perspectiva mais conservadora é a troca de sinal quanto à desejabilidade ou não do ajuste (numa das três classes de relações de Bernstein) observado entre sistema produtivo e sistema educacional. Nas análises mais conservadoras, como aquelas feitas de uma perspectiva tecno-funcional, por exemplo, os ajustes entre educação e produção são vistos como desejáveis, enquanto que nas teorizações mais críticas eles são vistos negativamente, na medida em que contribuem para a perpetuação de um sistema visto como basicamente injusto e indesejável. Num caso como no outro, entretanto, está-se tratando das relações sistêmicas, no sentido dado por Bernstein, entre produção e educação, ou se está focalizando a reprodução dos agentes, se quisermos utilizar a distinção proposta por Poulantzas.

Embora esses tipos de relação entre produção sejam importantes, eles não só não esgotam o exame das conexões entre essas duas esferas da sociedade, como estão longe de se constituírem no nexo central entre elas. Sua limitação reside no fato de que elas focalizam exclusivamente os resultados da educação em termos de produção de *indivíduos*. Essa limitação fica evidente se pensarmos no tipo de transformação que pode ser vislumbrada a partir de uma tal perspectiva. Se o problema da relação existente entre educação e produção, de uma perspectiva crítica, é que a educação, através de sua manifestação institucionalizada, a escola, está produzindo distorcidamente um determinado tipo de indivíduos, então a dedução lógica é que bastaria que a educação passasse a formar um outro tipo de indivíduo, numa direção que fosse contrária à constituição de subjetividades adaptadas à perpetuação do sistema capitalista, para rompermos a circularidade do processo de reprodução no que diz respeito ao papel da escola. Não é difícil ver a inutilidade desta "transformação" quanto aos efeitos pretendidos, na medida em que permanecem intatas as relações estruturais entre produção e educação. É justamente este tipo de relações que deveria estar no centro de uma teorização sobre as conexões entre educação e trabalho. É delas que passamos a tratar.

EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO: AS RELAÇÕES ESTRUTURAIS

Do ponto de vista estrutural, o que importa não são as relações entre aquilo que a educação produz individualmente, mas as implicações que têm as características estruturais da instituição escolar (talvez fosse mais exato dizer: as características da *relação* entre escola e produção) para a permanência das características estruturais da economia capitalista. Do ponto de vista da função da instituição educacional, a característica estrutural mais importante da produção e do trabalho capitalista é aquela que separa o trabalho mental do trabalho manual, ou seja, a divisão social do trabalho. É o papel da instituição educacio-

nal na manutenção dessa divisão que deve ser investigado.

A relação entre produção e educação, crucial para a compreensão desse papel, é justamente a de separação entre aquelas duas esferas sociais. É fácil perceber que estamos tratando aqui de um tipo de relação entre educação e trabalho que é fundamentalmente distinta, em sua natureza, das relações sistêmicas — na nomenclatura de Bernstein — acima descritas. Nos termos da teorização crítica, na medida em que existe um ajuste sistêmico entre produção e educação, a contribuição desta para a reprodução da sociedade de classes consiste em produzir e distribuir os *indivíduos* que vão preencher as posições diferenciais da estrutura social. É, entretanto, a relação estrutural de separação entre produção e educação que ocupa o papel central ao se manter a definição da divisão social do trabalho. Em outras palavras, não é a produção diferencial de indivíduos, distribuídos de acordo com a divisão social do trabalho, que contribui *fundamentalmente* para a manutenção da definição social do trabalho, embora isto garanta que os pólos daquela divisão sejam adequadamente preenchidos; é o fato de que produção e educação existam como esferas separadas que, antes que tudo mais, garante que se continue a pensar o trabalho como socialmente dividido.

Esta distinção fundamental, que será explorada mais detalhadamente no que se segue, pode ser aproximada da útil distinção que faz Poulantzas (1978) entre reprodução dos agentes e reprodução dos lugares, como já mencionamos anteriormente. Na nomenclatura de Poulantzas, a reprodução dos lugares refere-se à reprodução estrutural das classes, enquanto a reprodução dos agentes refere-se à produção subjetiva das pessoas que irão ocupar os lugares. Os dois processos são independentes, embora ligados. A teorização crítica educacional tem-se preocupado fundamentalmente com o papel da educação na reprodução dos agentes. Em termos de relação entre escola e produção, isto correspondia às relações sistêmicas entre as duas esferas, na terminologia de Bernstein. Por outro lado, a relação para a qual estou chamando a atenção neste trabalho está vinculada mais à reprodução dos lugares da terminologia de Poulantzas. Isto é, a preocupação aqui é ressaltar o papel da escola (ou melhor, da *separação* entre escola e produção) na reprodução de elementos estruturais da sociedade, isto é, em outras palavras, dos lugares. Trata-se de uma relação entre elementos *estruturais* dos vínculos entre escola e produção, de um lado, e elementos estruturais das relações sociais, de outro. Mas vejamos mais de perto como esta relação de separação está implicada na permanência da definição social do trabalho.

A divisão social do trabalho que separa trabalho mental e trabalho manual tem sido fartamente analisada como um elemento estrutural fundamental da sociedade capitalista. Esta divisão é parte integrante da separação — essencial à organização capitalista da sociedade — dos produtores diretos dos meios de

produção. A divisão entre trabalho mental e trabalho manual é consequência direta da necessidade de valorização do capital; ela é um elemento central do processo de exploração econômica envolvido no processo capitalista de produção. Esta separação é fundamentalmente econômica, embora tenha componentes políticos e ideológicos. O aprofundamento dessa divisão social do trabalho tem-se constituído mesmo no centro das análises do desenvolvimento do processo capitalista de trabalho.

Menos analisado tem sido o papel da escola, da educação institucionalizada, na manutenção e reprodução da divisão social do trabalho. Em que consiste tal papel? Embora a escola não tenha criado a divisão social do trabalho no capitalismo, sua existência é fundamental para legitimar e definir essa divisão, na exata medida em que ela existe como esfera separada da produção e é identificada com o pólo mental da divisão existente no interior da produção. A escola é trabalho mental. A mera existência da escola como esfera separada e como esfera dedicada à produção e à reprodução do trabalho mental é parte integrante da divisão social entre concepção e execução, entre teoria e prática, entre a abstração do trabalho mental e a concretude do trabalho manual, existente na esfera da produção. Ela não apenas reforça e legitima aquela divisão, como é parte essencial de sua definição social.

Obviamente, é parte também essencial dessa definição social o inverso da identificação entre trabalho mental e escola, ou seja, a identificação existente entre trabalho manual e produção. Mesmo que os trabalhadores manuais passem pela escola, mesmo que existam setores específicos da escola voltados para a preparação para o trabalho manual, em última análise, o trabalho manual está definido por seu envolvimento direto com a produção de bens. O trabalhador manual que passou pela escola — de forma incompleta, naturalmente — ou que passou por um setor da escola especificamente voltado para a preparação para o trabalho manual (a existência desses setores constitui uma reprodução no interior da escola da mesma divisão entre trabalho mental e trabalho manual) está marcado por *falta* em relação à escola definida, isto é, aquela que leva aos seus níveis superiores e está identificada com o trabalho mental. Nesse processo, qualquer distância com relação a essa escola plena, a essa escola que, se completa e legítima, está identificada com o trabalho mental, significa uma distância em relação ao trabalho mental, e, portanto, identifica o trabalho manual. Essa falta, essa distância, significa, pois, que o trabalho manual está identificado não com a escola (plenamente definida como trabalho mental), mas com o seu inverso, o seu oposto, a produção.

A identificação entre escola e trabalho mental não significa, evidentemente, que a divisão entre trabalho mental e manual não se reproduza no próprio interior da educação institucionalizada. Esta divisão se reproduz no interior do sistema educacional através, por exemplo, de uma divisão entre ramos educacionais

voltados para a preparação para o trabalho manual e de ramos voltados para a preparação para a universidade, isto é, para o trabalho mental. A divisão também se dá no próprio interior de sistemas aparentemente homogêneos e integrados através de práticas pedagógicas diferenciadas, por exemplo. O ponto essencial a reter é que a escola *tout court*, isto é, aquela que leva à universidade, é trabalho mental. “Se a escola reproduz *em seu próprio seio* a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual”, diz Poulantzas (1978. p.33), “é que a escola já está, pela própria natureza capitalista, situada globalmente em relação a — e reproduzida como aparelho em função de — uma divisão trabalho manual/trabalho intelectual que ultrapassa a escola, indicando-lhe seu papel: separação da escola e da produção ligada à espoliação do produtor direto dos meios de produção.”

Se quisermos traduzir este efeito estrutural de separação em termos de “aprendizagem”, em termos de socialização — para não correremos o risco de conceber a estrutura como algo separado daquilo que as pessoas fazem —, podemos dizer que, ao viverem essa separação, ao estarem imersas nessa separação, as pessoas “aprendem” não apenas o fato da separação, mas tudo aquilo que ela implica, como, por exemplo, seu papel na divisão social do trabalho. A consciência apropriada é formada não por aquilo que se entende comumente por aprendizagem, no interior da escola, mas por uma “aprendizagem” que é resultante de se viver uma determinada relação social. Em suma, o que se aprende não são tanto habilidades específicas, relevantes para a produção, tal como postulado nas teorias da reprodução, quanto o próprio “fato” da separação e tudo o que ele implica. Como diz Browne (1981. p.454): “A própria existência dessa separação, e o fato de que a ‘aprendizagem’ se dá em instituições bastante divorciadas da vida e da experiência diárias serve para reproduzir e legitimar a divisão entre trabalho mental e manual, da qual a divisão entre escola e produção é, ela própria, um produto. Pois esta separação reflete, reproduz e legitima divisões entre ‘cultura’ e produção, entre ciência e técnica, entre teoria e prática — entre trabalho mental e manual. Ela legitima a ideologia de que a divisão entre trabalho mental e manual é uma separação técnica necessária, pois através da escolarização, a aquisição de conhecimento é vista como algo necessariamente separado das práticas sociais e produtivas”.

Um elemento central dessa relação estrutural de separação entre escola e produção é a relativa autonomia entre as duas esferas. Sabemos que essa autonomia tem sido destacada como importante para o papel da escola na reprodução cultural e social por autores como Bernstein, Bourdieu e Passeron. Sabemos que para Bourdieu e Passeron a autonomia relativa do sistema educacional em relação à produção significa, por um lado, que a escola não tem uma ligação direta com o sistema produtivo, mas, por outro, que esta independência é apenas aparente — e é por isto que a autonomia é relativa. Na verdade, esta in-

dependência disfarçada — na formulação de Bourdieu e Passeron — apenas serve para que a escola cumpra melhor sua função de reprodução das relações de classe (Bourdieu e Passeron, 1975). Isto equivale a dizer que a *separação* entre escola e produção é elemento central do processo de reprodução social, convergindo neste ponto com a análise que estive fazendo até aqui.

Além de destacar o papel dessa autonomia relativa, Bourdieu, noutros locais, desenvolve a idéia de que a escola está identificada com a cultura dominante, o que equivale a dizer: com o pólo mental da divisão social do trabalho. Para Bourdieu, a experiência dos desprovidos de capital cultural com a escola apenas faz com que aprendam a divisão entre saberes práticos e conhecimentos teóricos, ciências e técnica, “concepção e execução”, teoria e prática, o “intelectual” e o “manual” (Bourdieu, 1979): “O sistema de ensino, operador institucionalizado de classificação, que é, ele próprio, um sistema objetivado de classificação reproduzindo sob uma forma transformada as hierarquias do mundo social, com suas divisões de acordo com os ‘níveis’ correspondendo aos estratos sociais e suas divisões em especialidades e em disciplinas que refletem ao infinito as divisões sociais, como a oposição entre a prática e a teoria, concepção e execução, transforma, com toda a aparência de neutralidade, classificações sociais em classificações escolares e estabelece hierarquias que não são vividas como puramente técnicas, portanto parciais e unilaterais, mas como hierarquias totais, baseadas na natureza, levando assim a identificar valor social e valor pessoal, as dignidades escolares e a dignidade humana” (p.450).

Para Bernstein, na medida em que educação e produção estão separadas na sociedade de classes — na nomenclatura do autor, existe uma forte classificação entre educação e produção — elas aparentam independência entre si. Entretanto, na medida em que esta mesma separação é parte integrante da separação entre as categorias fundamentais da divisão do trabalho — trabalho mental e trabalho manual —, a educação está estreitamente ligada à base material e de classe da produção. Isto é, a forte separação entre educação e produção é, ao mesmo tempo, um elemento da dependência da primeira em relação à última e é aquilo que permite que a educação aparente sua independência em relação à produção. Por isto a autonomia é relativa.

Como vemos, a ênfase na característica de *autonomia* do sistema educacional em relação à produção significa, em ambos os autores, o reconhecimento da importância da separação entre as duas esferas na reprodução da divisão social do trabalho. Além disso, como sabemos, em Bernstein é a própria separação que é enfatizada.

Seria possível fazer uma análise diacrônica, histórica, dessa característica estrutural das relações entre escola e produção. A institucionalização da educação como esfera separada da produção é correlativa, historicamente, da separação entre trabalho men-

tal e manual. Naturalmente, esta análise histórica seria um pouco diferente das análises convencionais, embora críticas, que se fazem da relação entre educação e trabalho, tal como a realizada, por exemplo, por Enguita (1989). Aqui a institucionalização da escola de massas é concebida em seu papel de preparadora *individual* de uma força de trabalho dócil e equipada com as habilidades apropriadas para o trabalho capitalista. Trata-se de uma análise histórica baseada nos pressupostos teóricos das teorias da reprodução já criticados neste trabalho. Uma análise diferente consistiria em verificar como o próprio fato de abstrair a preparação para o trabalho do contexto da produção e situá-la num local separado, especializado, é constitutivo dos processos de desenvolvimento da divisão social do trabalho no capitalismo. A existência da escola como uma esfera de aprendizagem separada da produção tem correspondência direta com a quebra da unidade entre concepção e execução efetuada no contexto da produção. Pode-se ver a escola, nesta perspectiva, como o resultado da migração histórica para um outro local de uma função de socialização e preparação que era parte integrante da própria produção. Nessa migração histórica, esta esfera separada, especializada, não apenas fica identificada com trabalho mental, como ajuda a legitimar a separação entre trabalho mental e manual, constitutiva das relações capitalistas de produção. Como destaca Lundgren (1992. p.30), essa migração tem importantes conseqüências: “Quando estes dois processos sociais [produção e reprodução] se separam em dois contextos aparece um novo complexo de problemas educacionais. O que há de aprender-se e como fazê-lo deixa de ser uma questão de grupos sociais concretos para converter-se num problema pedagógico, não apenas para a educação desses grupos sociais, mas também para a de todos os cidadãos. As respostas a tais questões já não se encontram no contexto da produção. Converteram-se numa abstração que deve ser conceptualizada separadamente do processo de produção. Os conhecimentos e destrezas que são objeto de aprendizagem deixam de estar determinados pelo contexto imediato; antes, deve-se abstrai-los de tal contexto e introduzi-los em um texto. Na educação pública obrigatória não existe um contexto educacional que por si só organize o conhecimento valioso. É necessário efetuar uma seleção”.

Uma das implicações dessa conceptualização do papel da escola na definição e perpetuação da divisão social do trabalho é uma compreensão radicalmente diferente das supostas mudanças no interior do processo de produção acarretadas pela introdução das chamadas “novas tecnologias”. Do ponto de vista do conceito relacional, estrutural, que estou discutindo, nenhuma mudança *técnica* significará realmente mudança na relação entre trabalho mental e trabalho manual, pois esta é exatamente isto: uma *relação social*, uma relação entre posições. Como diz Poulantzas (1978. p.21), “o processo de produção não é definido por dados ‘tecnológicos’, mas pelas relações dos

agentes com os meios de trabalho e, assim, entre eles, portanto, pela *unidade* do processo de trabalho das 'forças produtivas' e das relações de produção". Mudanças absolutas, técnicas, de conteúdo ou de natureza, por mais radicais que sejam, por maiores que sejam, mas que deixam intocadas as relações entre posições no interior do processo de produção e no contexto das relações sociais mais amplas, não alteram essencialmente o caráter da divisão social do trabalho. É exatamente esta compreensão que está ausente de grande parte das análises da introdução das novas tecnologias no processo de trabalho. Ao se encerrarem no exame de modificações *no interior do trabalho manual*, elas perdem de vista exatamente o fato de que *as relações entre trabalho mental e trabalho manual*, estas, não sofreram nenhuma modificação essencial. As posições *relativas* dos detentores de bilhetes de entrada no campo do trabalho mental em relação aos relegados à execução do trabalho manual, estas, continuam as mesmas.

Uma conseqüência dessa miopia *substancialista, essencialista*, característica das análises das modificações introduzidas pelas novas tecnologias, é que elas não podem deixar de estar voltadas para um paradigma centrado numa relação de demanda entre educação e produção. Ou, para usar a nomenclatura de Bernstein, num paradigma centrado nas relações sistêmicas entre escola e produção e não nas relações de classificação entre as duas esferas, isto é, nas relações estruturais. O raciocínio é: se está havendo tais e tais modificações no pólo manual do trabalho (obviamente a ênfase no *manual* é minha, pois é exatamente esta inconsciência de que suas análises estão situadas no interior do pólo manual da divisão social do trabalho que constitui o problema), então a escola deve estar apta a responder a essas modificações. O modelo é baseado num raciocínio que liga escola e produção através da demanda, mesmo que este vínculo esteja maquiado com expressões de conotação marxista ou crítica tais como "trabalho como princípio educativo" ou "politecnicidade".

Uma outra implicação dessa compreensão estrutural do papel da escola na reprodução da divisão social do trabalho é uma reformulação de nosso entendimento do alcance de mudanças pedagógicas e curriculares. Contrariamente às implicações que se pode extrair das análises baseadas nas teorias da reprodução, por exemplo, aqui mudanças no interior da escola e da sala de aula são irrelevantes, naturalmente, para a mudança da relação estrutural de separação entre escola e produção. Como tem sido demonstrado por mais de um autor (Bernstein, 1975, 1992; Browne, 1981, por exemplo), isso deixa margens para mudanças curriculares e pedagógicas na escola e na sala de aula que podem variar num amplo espectro, sem que o vínculo essencial entre escola e produção seja afetado e fazendo, portanto, com que a escola — ou melhor, a *separação*, intocada, entre escola e produção — continue cumprindo seu papel na perpetuação da divisão social do trabalho. Dessa perspectiva e naquilo que tange a esse processo, o currículo pode va-

riar de um currículo tradicional, baseado nas disciplinas convencionais, a um currículo mais integrado, mais "relevante", por exemplo. Da mesma forma, a pedagogia pode ir de uma pedagogia tradicional, baseada no professor, a uma pedagogia "construtivista", por exemplo. Essas mudanças podem até ser importantes e ter outras conseqüências desejáveis. Mas são, não obstante, mudanças *na escola, na educação*, não são mudanças na *relação entre escola e produção*. Nenhuma mudança interna nas escolas, nos métodos pedagógicos, nos currículos, afetará o fato estrutural da separação entre escola e produção e, portanto, a definição da divisão social do trabalho.

Para que haja esse tipo de mudança é necessário, naturalmente, que elas sejam realizadas diretamente. Isto é, é preciso diminuir, enfraquecer, ou suprimir a relação de separação entre educação e produção, integrá-las. Não havendo essa separação, ocorrerá um enfraquecimento da relação de separação entre trabalho mental e intelectual, na medida em que o pólo mental da divisão social da trabalho não poderá então, naturalmente, estar identificado com uma esfera exterior à produção, como é o caso da escola no presente arranjo social. Como diz Bernstein (1992): "Para que haja uma mudança nos códigos elaborados e institucionalizados e, portanto, nos princípios da reprodução cultural, a relação de classificação entre a categoria 'educação' e a categoria 'produção' deve ser fundamentalmente enfraquecida. Esta é a condição necessária para enfraquecer a segunda classificação básica, aquela entre trabalho mental e manual. Nas sociedades de classes as forças dessas duas classificações estão causalmente relacionadas. Entretanto, em sociedades dedicadas à mudança no modo de produção, poucas, realmente, têm sequer tentado institucionalizar um enfraquecimento da relação classificatória entre educação e produção. Pelo contrário, tais sociedades estão tão preocupadas com as relações sistêmicas entre educação e produção quanto as sociedades de classe" (p.43-4).

Como podemos ver, para Bernstein, a modificação do princípio básico da sociedade capitalista, isto é, a divisão em classes, não é suficiente para modificar a relação estrutural de *separação* entre escola e produção. Esta modificação deve ser realizada diretamente. Em outras palavras, uma nova organização social, não capitalista, pode conviver com uma relação estrutural de separação entre escola e produção e, portanto, com o reforçamento da divisão entre trabalho mental e manual que essa relação de separação acarreta. Por outro lado, é óbvio que um enfraquecimento da separação entre escola e produção não é suficiente para modificar o princípio da divisão em classe, central ao capitalismo. Mas este enfraquecimento certamente poderia acarretar também um enfraquecimento na divisão social do trabalho, o qual não poderia deixar de ter conseqüências sobre a divisão em classes da sociedade capitalista.

De qualquer forma, é importante compreender que uma conceptualização estrutural, relacional, das

conexões entre educação aponta para as limitações de mudanças simplesmente pedagógicas ou educacionais, como já enfatizei anteriormente. Como diz Stuart Hall (1983. p.6) "a meta estratégica — a destruição da existente divisão do trabalho, o fim da desigualdade educacional — é uma meta política, não uma meta educacional. Ela tem que ser estabelecida para a educação, não apenas na educação".

Esta compreensão do papel da escola em termos da divisão social do trabalho tem também uma implicação teórica mais fundamental. Tem-se frequentemente discutido sobre qual característica da escola, precisamente, a faz uma escola *capitalista*. Com frequência tem-se destacado o conteúdo daquilo que a escola transmite, seu aspecto ideológico, ou ainda seu papel na formação *individual* de sujeitos apropriadamente equipados para o trabalho capitalista: nisto consistiria a natureza *capitalista* da escola capitalista. Na perspectiva alternativa apresentada neste trabalho,

a natureza essencialmente capitalista da escola no capitalismo não estaria tanto nesses fatores — embora eles efetivamente existam e constituam aspectos importantes de seu funcionamento — quanto no seu papel na definição e reprodução da divisão social do trabalho. A escola não é capitalista tanto porque transmite conteúdos convenientes para o sistema ou porque lhe fornece a mão-de-obra de que necessita, quanto pelo fato de, ao existir como esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental, contribuir para a manutenção da divisão entre trabalho mental e manual no interior da produção e no contexto mais amplo das relações sociais globais. A escola no capitalismo é *capitalista* porque é separada da produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção. Foi fundamentalmente isto que procurei demonstrar neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVIS, J. Social difference and antagonism within the 16-19 core curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, v.13, n.3, p.361-73, 1992.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975. v.3.
- _____. *The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1992.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris: Minit, 1979.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BROWNE, K. Schooling, capitalism and the mental/manual division of labour. *Sociological Review*, v.29, n.3, p.445-73, 1981.
- CARVALHO, R. de Q., SCHMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n.27, 1990.
- ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FLEURY, A., HUMPHREY, J. *Recursos Humanos e a difusão e a adaptação de novos métodos para a qualidade no Brasil*. São Paulo: IPEA, 1992.
- FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, n.105, p.131-48, 1991.
- HALL, S. Education in crisis. In: WOLPE, Ana Marie, DONALD, James (Eds.). *Is there anyone here from education?* Londres: Pluto Press, 1983, p.2-10.
- JOHNSON, R. Educational politics: the old and the new. In: WOLPE, Ana Marie, DONALD, James (Eds.). *Is there anyone here from education?* Londres: Pluto Press, 1983, p.11-26.
- KUENZER, A.Z. et al. *Trabalho e educação*. São Paulo: Papirus, 1992. (Coletânea CBE)
- LUNDRÉN, U.P. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- MACHADO, L.R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, A.Z. et al. *Trabalho e educação*. São Paulo: Papirus, 1992. (coletânea CBE)
- POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SILVA, Tomaz T. da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
-