

PEDAGOGIA DO TRABALHO NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: OS PROCESSOS DE “EXCLUSÃO INCLUDENTE” E “INCLUSÃO EXCLUDENTE” COMO UMA NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL

Há muito que as professoras Acácia e Neise vêm estudando o tema da educação e do trabalho no Brasil. Ambas têm livros e artigos publicados a respeito, alguns deles constituindo referências fundamentais para a área. Nessa entrevista elas analisam o impacto que as mudanças na relação entre educação e trabalho exerceram, nas duas últimas décadas, sobre a atividade escolar e nãoescolar, cuja consequência principal reside na fragmentação da ação pedagógica. Destacam, ainda, a atualidade da discussão sobre a politecnia, no contexto da organização do trabalho pedagógico, e o significado dos processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” na perspectiva dos mundos da educação e do trabalho.

Acácia Zeneida Kuenzer

*Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
E-mail: acaciazk@uol.com.br*

Neise Deluiz

*Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Titular do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).
Profª Adjunta (aposentada) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do CNPq.
E-mail: ndeluiz@uol.com.br*

ND: Com base em seus estudos e pesquisas ao longo dos últimos 20 anos, que mudanças você observa na relação entre educação e trabalho?

AK: As pesquisas que tenho realizado nos últimos anos têm me mostrado que há duas importantes mudanças, contraditoriamente articuladas: por um lado, ocorreu uma mudança de eixo na relação entre formação humana e conhecimento, e, portanto, entre educação e trabalho, em que o desenvolvimento das habilidades psicofísicas cedeu espaço para a capacidade de trabalhar teórico-praticamente; ao mesmo tempo, contrariamente à democratização das oportunidades de acesso à educação de qualidade que seria decorrente desta nova lógica, intensificou-se a dualidade estrutural acentuando-se a polarização de competências, em face do aprofundamento das diferenças de classe no contexto das novas estratégias de acumulação. É a partir dos anos 80 do século passado que se tornam mais visíveis estas novas relações entre as forças produtivas e a educação dos trabalhadores, quando, com o desenvolvimento e a utilização ampliada da base microeletrônica, o impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores.

ND: E quais são as características destas demandas?

AK: Estas demandas de educação trazem uma nova concepção de competência, que passou a ser compreendida em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito e, portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade, como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências sociais e produtivas vivenciadas ao longo das histórias de vida. Em decorrência, passou-se a exigir dos que vivem do trabalho o que até então era prerrogativa da burguesia: o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, exigindo criatividade e rapidez.

ND: Por que o trabalho teórico tornou-se relevante para o desenvolvimento de competências? Que outras capacidades estão sendo demandadas do trabalhador, além de trabalhar intelectualmente?

AK: A importância do domínio do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos. É necessário observar, contudo, que a capacidade de

trabalhar intelectualmente não é suficiente, configurando-se a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos a práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que competência é práxis; não basta conhecer, é preciso mobilizar conhecimentos em ações transformadoras, de modo que o domínio da teoria oriente as ações, no sentido das finalidades pretendidas. Para tanto, exige-se antes uma capacidade potencial para resolver eventos do que as habilidades específicas demandadas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas / fordistas. Isto porque a atuação dos trabalhadores se restringe, cada vez mais, a dominar as situações que ocorrem de maneira parcialmente imprevisível, que perturbam a normalidade e que não podem ser auto-reguladas pela máquina, exigindo intervenção humana inteligente e criativa.

ND: *Como as mudanças observadas na relação entre educação e trabalho têm afetado as atividades escolar e não-escolar?*

AK: *Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, exigem conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar. A partir desta perspectiva justificam-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade de trabalhar intelectualmente, valorizando o domínio do método e dos conteúdos da ciência, da tecnologia e da sócio-história que fundamentam a vida social e produtiva, contrariamente ao taylorismo / fordismo, que privilegiava o conhecimento tácito. Isto significa que a educação dos trabalhadores, em tese, demandaria uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. Ainda, é preciso considerar que a nova base microeletrônica exige que o conhecimento passe a se dar também sobre os processos, e não mais apenas sobre os produtos, uma vez que as possibilidades de uso das tecnologias passam a depender do conhecimento do produtor ou usuário.*

ND: *E do ponto de vista da pedagogia, escolar e não-escolar?*

AK: *Estas mudanças levam a substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/ m é t o d o , uma vez que não basta apenas conhecer o produto do conhecimento, mas é preciso, principalmente, apreender e dominar os processos de sua produção. O problema que se evidencia é que estas novas demandas, como afirmei antes, derivam-se apenas em tese das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, uma vez que, no âmbito do trabalho capitalista, e em particular no regime de acumulação flexível, a contradição entre capital e trabalho, antes que a democratização das oportunidades educacionais, determina a polarização das competências. Deste modo, passa-se a exigir cada vez mais qualificação de um grupo cada vez menor de trabalhadores, que constituem uma elite que ainda detém um conjunto de privilégios que a diferencia da grande massa dos trabalhadores, cada vez mais consumidos, de forma predatória, pelo capital em trabalhos precarizados de diferentes formas e níveis, estabelecendo-se uma relação entre mercado e educação que tem articulado processos de exclusão/inclusão para atender à lógica da acumulação.*

ND: *É esta relação que você tem denominado de “exclusão includente” e “inclusão excludente”? Quais são as estratégias adotadas pelo mercado que nos permitem afirmar que está em curso um processo de “exclusão includente”?*

AK: *As pesquisas que tenho realizado nestes 25 anos, durante os quais tive o privilégio de acompanhar a perda de hegemonia do taylorismo / fordismo e o desenvolvimento do toyotismo e seus respectivos impactos na educação dos trabalhadores, têm mostrado que, apesar de o discurso apontar a unitariedade como um dos objetivos das novas formas de organização e gestão do trabalho, as práticas correntes no regime de acumulação flexível têm acentuado cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental. Do ponto de vista do mercado, estudos que vêm sendo realizados¹ permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, às quais correspondem formas de inclusão no trabalho precarizado. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo a alimentar a competitividade do setor reestruturado. Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super-exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado.*

ND: *O que isto significa hoje, do ponto de vista da educação?*

AK: A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, em direção contrária, do ponto de vista da educação, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. Estas estratégias têm assumido várias formas, merecendo destaque as que tenho chamado de empurroterapias, porque decorrentes de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural resultante da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais. Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível. Ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia” e, por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não-escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente observáveis no mundo do trabalho, configurando-se uma nova forma de dualidade estrutural que caracteriza a pedagogia do trabalho na acumulação flexível.

ND: Que modalidades de fragmentação no trabalho escolar e não-escolar são decorrentes do paradigma taylorista / fordista e quais são as novas formas de fragmentação suscitadas pelo regime de acumulação flexível?

AK: No modo de produção capitalista, a finalidade do trabalho pedagógico é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção vão assumindo, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. Em uma sociedade dividida em classes, em que as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso o do capital. Assim é que a pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo / fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. Do paradigma taylorista / fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, escolar e não-escolar: a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas, trabalhadas de forma isolada, que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e desvinculadas da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, supondo-se a teoria separada da prática. A expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares; as estratégias taylorizadas de formação de professores, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola; o plano de cargos e salários, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola. Quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não de professores da escola; e a fragmentação do trabalho dos pedagogos, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas. Esta fragmentação agora foi reeditada pela Lei 9394/96, no art. 64.

ND: E as propostas de reunificação do trabalho pedagógico que decorrem do toyotismo?

AK: Por articularem-se às estratégias do capitalismo contemporâneo para enfrentar a crise de acumulação, não passam de discurso ideológico. Assim é que estas propostas, ao serem submetidas a uma análise mais aprofundada, revelam que, embora sob outras formas, a fragmentação se faz presente, posto que expressa a contradição entre capital e trabalho, objetivada na separação entre trabalho prático e trabalho intelectual, a demandar diferentes formas e espaços de educação de trabalhadores.

ND: Mas a ampliação da escolarização dos trabalhadores não seria uma forma de superar esta separação entre trabalho prático e intelectual?

AK: É verdade que a necessidade de ampliação da escolarização dos trabalhadores, em decorrência da complexificação das relações sociais e produtivas, a princípio pode esconder esta fragmentação, pelo menos no nível da certificação escolar, cada vez mais estendida.

Quando se verificam, porém, as diferentes qualidades da formação escolar e da educação profissional oportunizadas a partir da origem de classe, a par do padrão de ocupação da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas, percebe-se que a extensão de uma escolaridade não necessariamente acompanhada de formação qualificada antes serve ao consumo predatório da força de trabalho, atendendo às estratégias da acumulação flexível, do que à democratização da educação.

ND: *Que outras formas de superação da fragmentação são propostas a partir do toyotismo?*

AK: *Além da ampliação da escolaridade, outra forma de superar a fragmentação 'toyotista' é a flexibilização curricular, como condição de produção segundo a demanda, o que gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às necessidades de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores com comportamentos flexíveis, que se adaptem com rapidez e eficiência a situações novas e saibam criar respostas para situações imprevistas. Esta flexibilização dar-se-ia através da formação de generalistas, não mais preparados para especialidades, mas capazes de desempenhar múltiplas tarefas a partir de uma formação básica e multidisciplinar. A análise dos percursos curriculares flexibilizados, com base principalmente nas diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades, tem mostrado antes a banalização da formação teórica através de propostas pedagógicas não gerais, mas genéricas e superficiais, que não atendem às demandas de formação teórico-prática já explicitadas, do que a ampliação da qualidade da formação.*

ND: *O denominado "paradigma da transdisciplinaridade" seria, também, uma forma de superação da fragmentação do trabalho pedagógico?*

AK: *Da mesma forma, as propostas de reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico através do "paradigma da transdisciplinaridade", da tentativa de articular teoria e prática ou da superação da formação dos especialistas, embora sejam aproximações positivas, não superam a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constituem em estratégias internas às práticas educativas, e portanto insuficientes para transformar o modo de produção capitalista, que origina a fragmentação. Ao contrário do discurso propalado, a transdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, categorias fundamentais da pedagogia do trabalho na perspectiva do materialismo histórico, quando apropriadas pelas propostas pós-modernas de educação, pela sua vinculação com a nova epistemologia da prática fundamentada no pragmatismo utilitarista, por professar que o conhecimento só é verdadeiro se for útil, acabam por estimular não a formação teórico-prática solidamente fundamentada em conhecimentos científicos orgânica e sistematicamente adquiridos, mas o saber fazer, de natureza eminentemente prática, fragmentado, na perspectiva do conhecimento tácito. Ou, como tenho afirmado, estimulam o retorno à 'pedagogia do Tonicão', orgânica ao taylorismo / fordismo, em que o trabalhador mais experiente instrua o mais novo na prática do ofício, sem que se viabilizasse a ambos o acesso ao conhecimento científico. Nada mais conservador, e perverso, do ponto de vista dos interesses e necessidades dos que vivem do trabalho.*

ND: *Pode-se então concluir que, em decorrência, qualquer "saber", seja tácito ou derivado do senso comum, desde que "resolva o problema", pode ser reconhecido como conhecimento científico?*

AK: *Estas propostas, como as anteriores, reforçam a dualidade estrutural ao contemplar qualificações parciais, fragmentadas e de caráter eminentemente prático, que não vêm acompanhadas da apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos através da ampliação da escolaridade com qualidade. Ao contrário do que propõe o discurso toyotista, esta precarização da formação escolar não atende à democratização, mas à elitização, posto que o capital reserva para seus trabalhadores "flexíveis" outros espaços formativos, que vão desde a formação qualificada no espaço produtivo através de treinamentos de alto nível até a pós-graduação stricto sensu para os trabalhadores que desempenharão as funções de gestão, manutenção e produção de ciência e tecnologia, ou seja, para os que permanecem na ponta qualificada da hierarquia do trabalhador coletivo. Para os demais, que vão ser consumidos no trabalho precarizado, basta uma certificação qualquer, de escolaridade e de formação profissional, que serve antes como pré-requisito de seleção para treinamentos futuros, no local de trabalho ou através de cursos, do que como comprovação de qualificação. Assim, a expansão de característica apenas certificatória, aliada à flexibilização curricular e à transdisciplinaridade na versão pós-moderna, se constituem em estratégias do que denominei "inclusão excludente", que não superam, mas acentuam a dualidade estrutural.*

ND: *Qual é, no seu entender, a atualidade da discussão sobre a politecnia do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico? É possível adotar a perspectiva da politecnia no contexto atual de mundialização do capital e de reestruturação produtiva de corte neoliberal?*

AK: *A politecnia, enquanto domínio intelectual da tecnologia, expressão da unidade entre teoria e prática, ao depender da superação da divisão entre capital e trabalho, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção no capitalismo, em particular neste regime de acumulação. A unitariedade, portanto, inscreve-se no campo da utopia, como condição a ser construída através da superação do capitalismo. As pesquisas têm mostrado que, apesar do discurso toyotista da recomposição da unidade rompida pela divisão do trabalho no capitalismo, no exercício laboral e de formação dos chamados trabalhadores flexíveis, nunca*

estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica. A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor de trabalhadores – estes sim com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade– e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo.

ND: *E qual é a possibilidade de construção de práticas pedagógicas autônomas e de uma proposta unitária no contexto do capitalismo atual?*

AK: *Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, mas apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não-escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional. Esta análise mostra que, nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico não é historicamente possível. O que não significa que não se possa avançar. É preciso, contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscritas em si, ao mesmo tempo, as sementes de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.*