

Formação Profissional: os (Des)Caminhos da Democratização Educacional

Marcela Alejandra Pronko*
3º lugar na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

* Marcela Alejandra Pronko é Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Prof. de História Social da Educação da Universidad Nacional Luján, Argentina. E-mail: pronko@uol.com.br

Refletir sobre a questão da formação profissional nos dias de hoje não resulta uma tarefa fácil. De um lado, esbarramos com uma multiplicidade de discursos sobre o tema presente no nosso dia-a-dia. De outro, a própria compreensão desses discursos, e a constatação da sua multiplicidade, nos coloca frente ao desafio de tentar abranger todas as dimensões contidas no conceito, sob pena de entendê-lo muito parcialmente. Na verdade, é dessa forma parcial que, freqüentemente, ouvimos ou lemos referências ao tema.

Neste texto, pretendemos desenvolver uma breve reflexão sobre o assunto sem, no entanto, tentar esgotá-lo. Nossa intenção é, inicialmente, sublinhar essa multidimensionalidade que o atravessa, através da consideração de alguns exemplos históricos para, posteriormente, concentrar nossa atenção em algumas questões gerais, às vezes negligenciadas e certamente polêmicas, no intuito de contribuir, assim, para o debate mais geral sobre o tema. Referimo-nos à historicamente conflituosa relação entre ensino profissional e ensino geral, e as conseqüências aparentes e profundas da redefinição dessa relação nos dias de hoje, face às mudanças tecnológicas e organizacionais introduzidas no processo produtivo.

As múltiplas dimensões do ensino profissional

Não é difícil achar, ainda hoje, na campanha de muitos políticos (e na fala de muitas pessoas) o apelo à extensão da formação profissional como remédio à pobreza e à "vadiagem". Nesses discursos, o ensino profissional é muitas vezes colocado como panacéia dos problemas sociais, evidenciando uma preocupação secular de moralizar o povo, instruindo-o. No Brasil, essa concepção do ensino e, particularmente, do ensino profissional, remonta ao momento da abolição da escravidão quando a necessidade de preparação de uma força de trabalho livre implicava mais o seu disciplinamento do que a difusão de conteúdos técnicos específicos.¹ Posteriormente, com a difusão do trabalho assalariado no país, a grande tarefa nacional passou a ser a "valorização do trabalho", que ainda continha um forte apelo moralizante e disciplinador, em consonância com a racionalidade técnica que balizava as exigências do nascente capitalismo.

Com uma roupagem mais bem transada, ainda que feita com o mesmo pano, alguns técnicos da administração de organismos públicos e privados nos falam, também hoje, de reconversão do trabalhador como forma de fazer frente às conseqüências da globalização econômica com seu lastro de desemprego estrutural. Assim, a chamada "qualificação flexível" é apresentada como uma solução, ao mesmo tempo de responsabilidade coletiva e individual, para os problemas colocados pelas novas exigências do mundo do trabalho moderno. As idéias de "reconversão trabalhista" e de "qualificação flexível" conjugam uma vaga idéia de responsabilidade coletiva na provisão do serviço, com um forte apelo à responsabilidade individual no seu aproveitamento, traduzido em carreiras profissionais exitosas ou fracassadas dependendo das opções do próprio trabalhador na orientação da sua vida (produtiva).

Já no campo acadêmico, as posições se fazem mais complexas e se multiplicam, abrangendo um leque de interpretações que incorporam, às vezes, diversas questões teóricas e perspectivas disciplinares. Dessa forma, se misturam os debates em torno da escola unitária vs. escola profissionalizante, com a defesa ou as críticas à politécnica e, ainda, a apologia da "qualidade total"

e do ensino de competências, evidenciando as marcas de nascer das diversas disciplinas acadêmicas envolvidas na reflexão sobre o tema,² assim como as orientações teóricas de seus autores.

Essa multiplicidade de discursos existentes sobre a questão, da qual só se tentou dar alguns exemplos, constitui, por si só, amostra suficiente para evidenciar o caráter de disputa social que ela carrega. Assim, entendemos que o ensino profissional deve ser compreendido essencialmente como campo de conflito. Conflito que adquire significado mais claro se historicamente situado.

Uma breve passagem pela história da formação profissional: da Revolução Industrial inglesa à problemática contemporânea brasileira

De uma perspectiva histórica, constatamos que esse conflito social (de expressão até recentemente nacional), que atravessa as formas materiais adotadas pelo ensino profissional, nasce articulado às modificações técnicas sofridas pelo próprio processo de trabalho, que adquire contornos sempre novos a partir do surgimento do capitalismo. Por sua vez, as sempre provisórias resoluções desse conflito deram como resultado um determinado processo de institucionalização do ensino técnico-profissional que articulou, em um duplo movimento, as determinações que impunha o contexto nacional junto às influências provindas do debate internacional, balizado principalmente pelos países que se colocaram à frente da modernização do processo produtivo.

Efetivamente, a Revolução Industrial desencadeou, pela primeira vez na história da humanidade, um processo de crescimento econômico acelerado, sem precedentes e sem retorno, cujos elementos definidores foram a revolução tecnológica e a transformação social perpétuas. Este processo começou na Grã-Bretanha na segunda metade do século XVIII mas, desde o início, envolveu uma economia cada vez mais mundializada e foi o ponto de partida para a irradiação, em nível planetário, do capitalismo.

A revolução constante das forças produtivas, com vistas à maximização do lucro obtido pelos capitalistas implicou, depois de uma fase inicial de exploração extensiva de mão-de-obra, a progressiva incorporação de tecnologia, o que modificou as relações sociais dentro e fora do processo produtivo. Mediando essas relações, as práticas e instituições educacionais tiveram um papel fundamental na distribuição dos conhecimentos necessários para a adequação do processo cognitivo aos requerimentos da produção capitalista.

Desse modo, a história da escola não pode separar-se da história do capitalismo, já que, mesmo tratando-se de uma instituição anterior a ele, a configuração adotada e sua universalização acompanharam os passos da expansão do capital. E isso porque, entre outras coisas, segundo Hobsbawm, "uma sede geral de instrução era muito mais fácil de ser criada do que uma sede geral de sucesso individual nos negócios, e a escolaridade era mais facilmente adquirida do que a estranha arte de ganhar dinheiro".³ Mas a difusão da instrução institucionalizada cumpriu também outras funções sociais que mudaram e se sobrepuseram através dos tempos.

Nesse contexto, o ensino profissional foi colocado como um elo privilegiado de comunicação entre esses dois mundos aparentemente tão distantes: o da socialização dos conhecimentos (a escola) e o da produção de mercadorias (a fábrica). Num primeiro momento, o ensino profissional, chamado inicialmente "de artes e ofícios", tinha um caráter eminentemente instrumental, pois preparava para o exercício de um ofício particular, conservando um perfil mais artesanal do que propriamente industrial. Mas tinha uma "missão" fundamental de moralização da população. Se as primeiras gerações de trabalhadores assalariados se constituíram como tais por força da coerção eminentemente física (a fome, a repressão, a perda da liberdade, etc.), as gerações seguintes deveriam sê-lo pelo adoutrinamento, e um dos veículos principais para isso foi a escola.⁴

Ainda que não se configure como um caso "típico",⁵ a consideração de alguns elementos próprios desse processo no caso do capitalismo inglês pode resultar muito esclarecedora em alguns aspectos. Isso porque, em primeiro lugar, trata-se do caso pioneiro⁶ e, em segundo lugar, porque foi o país onde o liberalismo político e econômico se desenvolveu no âmbito educacional até suas

últimas conseqüências, como veremos a seguir.

A Revolução Industrial inglesa e a formação profissional

Os escassos requerimentos tecnológicos da primeira fase da Revolução Industrial⁷ não afetaram a provisão de mão-de-obra para as novas instalações fabris, já que ela se compôs, principalmente, de artesãos expropriados, mas familiarizados com o ofício ou, pelo menos, com os instrumentos de trabalho. Assim, essas primeiras gerações de trabalhadores viram mudar o processo de trabalho mais na sua forma do que no seu conteúdo. Isso minimizou, entre outras coisas, os requisitos básicos de qualificação de mão-de-obra nesse período, motivo pelo qual "a Grã-Bretanha pôde até mesmo passar sem um sistema de educação elementar pública até 1870, e de educação secundária pública até 1902".⁸ Mas isso não quer dizer que não existia escola ou educação.

Apesar de o Estado inglês não se ocupar da questão educacional até bem adiantado o século XX, existiram instituições e iniciativas educacionais surgidas de particulares, constituindo assim um sistema independente e voluntário.⁹ Existiram, por exemplo, duas organizações antagônicas e ligadas a distintas confissões religiosas, que se ocupavam da educação "dos pobres", utilizando um sistema conhecido como de "ensino mútuo".¹⁰ Esse sistema não só barateava os custos do ensino, ao exigir um professor para cada 1.000 alunos, como também formava os hábitos requeridos pelas novas formas de produção fabril: a disciplina, a pontualidade, a concorrência e a obediência. Na verdade, esses eram os aprendizados mais importantes, no lugar da leitura, escritura e cálculo que apareciam como os conteúdos oficiais do ensino. Como foi dito, se os trabalhadores desta primeira fase industrial não precisavam de uma preparação técnica específica para sua incorporação ao processo de trabalho, fazia-lhes falta, em troca, um adestramento (menos revoltante que a fome) para aceitar a regularidade e a lógica do trabalho capitalista. Esse era o espaço que vinha preencher a escola lancasteriana, ou de "ensino mútuo", uma das principais instituições educacionais durante o período.

Já na segunda fase da industrialização inglesa, com a generalização da mecanização industrial, o trabalhador perdeu para o capital a posse de seus conhecimentos instrumentais, da sua arte. Com a implantação da maquinaria, o conhecimento necessário para o funcionamento do processo produtivo já não pertencia aos operários, senão ao dono da máquina na qual esse conhecimento ficou cristalizado. Este processo que, fundamentalmente, permitia a exploração intensiva da mão-de-obra, produziu, também, uma divisão do trabalho que supôs uma hierarquia de funções e conhecimentos: de um lado, muitos operários não qualificados operando as máquinas, e de outro, um pequeno grupo de operários qualificados encarregados do seu controle e manutenção. Neste estágio, a grande parte da mão-de-obra, já adestrada no ritmo do trabalho, ainda não precisava de uma qualificação técnica específica que demandasse um demorado processo institucional (o trabalhador aprendia sua função no próprio local de trabalho e, muitas vezes, exercitando-a). Isto se refletiu, mais uma vez, na ausência de política educacional específica na Inglaterra até o final do século XIX.

Com o decorrer do nosso século, novas mudanças aconteceram no processo produtivo modificando o perfil da classe trabalhadora. A nova era tecnológica abalou a antiga "aristocracia do proletariado", isto é, os antigos trabalhadores qualificados, pelas mudanças no tipo de qualificação requerida. O moderno processo produtivo passou a privilegiar a operação semiquificada de máquinas especializadas frente à habilidade manual; a disciplina da produção em massa, frente à independência do artífice; a hegemonia dos técnicos e do escritório frente à supremacia do mecânico proletário; a implantação do salário por resultados frente ao salário por jornada. Um exemplo paradigmático dessa decadência foi o caso dos trabalhadores metalúrgicos que, com o advento da automação, perderam as vantagens da raridade da sua qualificação específica.

As "novas qualificações" da mão-de-obra exigidas pelo processo produtivo que, em rigor de verdade, na década de 50 começavam a esboçar-se, supunham a adequação do sistema

educacional inglês pela universalização efetiva da alfabetização e da educação elementar completa. Nesse desenvolvimento educacional, desempenhou um papel fundamental a crescente intervenção estatal que se ocupou mais de regulamentar e supervisionar os serviços das instituições educacionais particulares, do que de fornecer os recursos materiais para essa difusão.

Em relação à formação profissional superior, se tomamos como referência, por exemplo, a formação dos engenheiros, constatamos que ela se desenvolveu à margem do ensino institucionalizado, privilegiando um sistema de aprendizagem prático regulado pelas associações profissionais, fora do raio de influência tanto do Estado quanto das próprias universidades.^{11 e 12} A ausência de uma institucionalização articulada para a qualificação técnico-profissional da força de trabalho é, até hoje, uma característica definidora da sociedade inglesa. Mas, é essa singularidade do caso que nos permite tecer algumas reflexões.

Em primeiro lugar, é necessário fazer uma diferenciação entre o ensino profissional elementar para operários, de caráter geralmente instrumental, que requer, às vezes, só um mínimo de instrução, e o ensino profissional superior, encarregado de formar os profissionais para o comando do processo produtivo, que exige, geralmente, nível superior ou universitário. Tomando como referência o processo de construção do sistema educacional francês (quase a antítese do caso anteriormente relatado), Petitat¹³ nos mostra que a própria origem das instituições destinadas a um e a outro tipo de formação aconteceu já de forma separada/dualista, o que refletia a redefinição das relações entre trabalho manual e intelectual que acontecera com o advento do capitalismo. Assinala o autor:

"As primeiras escolas técnicas elementares, frágil ponte entre o mundo da ciência e o dos artesãos, logo se transformam em uma correia de transmissão no interior de um exército industrial em expansão, no qual conhecimentos científicos estratificados contribuem para legitimar as hierarquias de salários e de poder. A transformação do modo de transmissão dos conhecimentos técnicos embasa e organiza uma mutação capital em seu modo de produção e de utilização".¹⁴

Por sua vez, essa separação institucional entre escolas técnicas elementares e escolas técnicas superiores que, desde o início, reflete a tensão capitalista entre trabalho manual e trabalho intelectual, ecoa nas conflituosas relações entre ensino profissional e ensino geral, representadas na separação, também desde sua origem, entre instituições de formação profissional e aquelas que fazem parte do sistema educacional nacional. A variedade de formas institucionais que essa separação adotou põe em evidência, mais uma vez, o caráter conflitivo dessa relação.

Assim, vemos que a qualificação, ou a desqualificação, da mão-de-obra forma parte das relações de dominação entre capital e trabalho, relações que se definem no próprio processo produtivo. Nesse sentido, o requerimento de certificados institucionais (escolares) para a incorporação da mão-de-obra a esse processo, constitui uma mediação não indispensável, como o demonstra o referido caso inglês. A forma que adquire essa mediação, isto é, a estrutura concreta das instituições, que nas distintas sociedades nacionais passam a desenvolver essa função, tem a ver não só com o estágio da industrialização em que cada país se encontra, e portanto dos requerimentos técnicos "objetivos", senão, também, com as formas sociais que adotou essa dominação em cada caso concreto.

A formação profissional e a industrialização da América Latina

Para a América Latina, de um modo geral, a partir da década de 30, o nascente processo de industrialização levou à definição de diversos tipos de sistemas e subsistemas de formação profissional que mantinham uma distância variável em relação ao ensino geral ministrado nos sistemas educativos nacionais. As formas que esse ensino adotou em cada país (tratava-se de uma questão nacional chave, apesar da existência de foros internacionais de discussão sobre o tema)¹⁵ estiveram relacionadas não só às exigências técnicas do processo produtivo e suas constantes modificações, mas também (e talvez principalmente) à correlação de forças existente, a cada momento, entre os grupos envolvidos na disputa. Isso explica a variedade de formas

institucionais e as marchas e contramarchas na evolução dessas instituições ao longo do período.

Se no Brasil, por exemplo, a proeminência de um sistema nacional de aprendizagem industrial de gestão privada (materializado no Senai) sobre um subsistema de ensino técnico integrado (mas claramente diferenciado do sistema educacional nacional), pode ser atribuída, em 40, à iniciativa do empresariado industrial¹⁶ ou aos interesses (ou desinteresses) das frações de classe representadas no Estado,¹⁷ a existência de um subsistema estatal altamente estruturado na Argentina, no mesmo período, deve ser relacionado à tradição e atuação do sindicalismo operário junto aos organismos do Estado.¹⁸ Do mesmo modo, resulta inconsistente explicar o surgimento, também na década de 40, do Instituto Politécnico Nacional no México, sem considerar a reorientação das forças políticas do partido governante (surgido na revolução de 1910), a partir da conjuntura internacional de 30.¹⁹

Do mesmo modo, poderíamos mencionar para o mesmo período (meados do presente século) a criação da Universidade Nacional do Trabalho no Uruguai, do SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) na Colômbia, dentre outros casos na América Latina, como exemplos da materialização dos conflitos de caráter nacional ao redor da institucionalização do ensino profissional ou técnico.²⁰

Pois bem, esse conflito, traduzido na separação entre ensino técnico-profissional e ensino geral-humanístico, teve seu correlato nas interpretações construídas posteriormente sobre essas mesmas políticas educacionais. Assim, quando esse conflito é considerado dentro do âmbito acadêmico, na maioria das vezes é colocado como a luta entre a tendência à fragmentação do sistema e a tendência à sua democratização.

Efetivamente, ao consultarmos a bibliografia educacional brasileira que trata do tema, observamos a tentativa de explicar o processo histórico educacional contemporâneo a partir de uma dicotomia "sociológica" básica que analisa os projetos e políticas educativas segundo duas tendências contrapostas que orientariam todo o processo. De um lado, uma tendência à segmentação educacional, isto é, a construção de circuitos educacionais diferenciados para públicos diferenciados que, de uma forma ou de outra, reproduziriam e reforçariam a segmentação existente na sociedade.²¹ De outro lado, uma tendência à democratização educacional baseada na construção de um sistema educacional único que, basicamente, oferecesse igualdade de oportunidades a todos os indivíduos sem distinção de origem social, atuando como um pólo democratizador da sociedade. Essas duas tendências, em permanente luta, balizariam o panorama educacional brasileiro ao longo do presente século. Assim, a história da educação brasileira se caracterizaria, nesse período, pela instituição de um sistema dual²² e a existência de algumas tentativas para sua superação.

Essa matriz de interpretação, ainda que muito difundida na literatura sobre o tema, nos parece insuficiente para explicar as políticas educacionais e os processos institucionais concretos. Principalmente porque não leva em consideração as circunstâncias históricas, a atuação material das forças e grupos sociais envolvidos em cada caso e cada período, constituindo, por isso, uma camisa de força para a explicação. Essa interpretação dicotômica não alcança enxergar os matizes, as nuances do processo histórico concreto, em que a extensão do ensino técnico em um determinado momento pode significar, por exemplo, um passo para a democratização (no sentido do estabelecimento de um equilíbrio diferente na tensão entre igualdade e liberdade), quando a maioria da população não tem acesso a nenhum tipo de instrução. Ou, pelo contrário, uma política "democratizadora" pode não ser o que parece, quando uma pretensa igualização do acesso a um determinado nível de ensino encobre, na verdade, os desiguais capitais culturais dos estudantes, comprometendo, assim, suas possibilidades de sucesso.

Como peça chave para aprofundar este debate, deveríamos começar definindo o conceito de democracia que, consideramos, não pode ficar atrelado à questão institucional da representação formal. Mas este é um debate que supera as expectativas do texto, ainda que seja retomado, de forma breve, posteriormente. Por enquanto, interessa-nos levar as considerações até aqui desenvolvidas para a análise, também obrigadamente sumária, da situação atual.

O debate pelo ensino profissional hoje: novas perspectivas e desafios?

A partir da década de 80, mas principalmente a partir de 90, as próprias mudanças no processo produtivo e suas conseqüências sobre as relações sociais levaram à re colocação do debate historicizado, em um sentido, para muitos, surpreendente. As mudanças na concepção do ensino profissional marcaram a passagem da formação de habilidades técnicas para a formação de competências, o que pareceu resolver o debate acadêmico resenhado, dando preeminência ao ensino básico geral frente ao ensino especializado, revalorizando os conteúdos atitudinais negados ou negligenciados no modelo anterior. Mas, a despeito da aparência democrática do reforço ao ensino básico, a questão de fundo permaneceu intacta, ainda que com novas (mas nem por isso alentadoras) perspectivas de resolução.

A questão do ensino profissional parece diluir-se, na atualidade, na problemática mais ampla da educação geral, atravessada, por sua vez, pela tensão entre educar para o mercado (nas suas várias acepções) e educar para a cidadania (conceito atrelado a uma dada definição de democracia). Para alguns, "a dicotomia manual-intelectual está sendo superada pela introdução da própria tecnologia".²³ Para outros,

"Modificou-se o conceito de formação profissional. Do enfoque centrado na preparação para o exercício de uma ocupação, agora privilegia-se muito mais o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e aprendizagem polivalente do aluno. Hoje, o centro da questão não é 'saber fazer', mas 'saber pensar' e 'saber aprender'.

Tanto docentes como supervisores e técnicos necessariamente terão que passar a ter visão e postura não só de educadores, mas empresarial, associando as imposições didático pedagógicas às conveniências econômicas e sociais. /.../

Como muito bem definiu Peter Druker, no livro "Sociedade Pós-Capitalista", estamos começando a viver a Era do Conhecimento e da Economia da Informação. Essa nova época, que começa a consolidar-se, concebe a escola com uma importância econômica maior do que a fábrica, a loja ou o banco. /.../ Dentro dessa perspectiva, precisamos nos conscientizar de que é preciso reaprender a aprender". ²⁴ (sublinhado nosso).

Ensino geral e ensino profissional tendem, assim, a fundir-se e confundir-se. Os reclamos pela melhoria do ensino básico vindos, por exemplo, dos empresários industriais, surpreendem os velhos defensores da escola elementar, construindo uma cena mítica para a qual todos os setores sociais parecem confluír na luta pela educação. Mas, esta confraternização geral, este apelo pela efetiva universalização da educação básica que parece resolver finalmente a luta titânica entre segmentação e democratização educacional em favor desta última, escondem na verdade o movimento contrário. A educação básica, finalmente universal, é agora, na verdade, educação para o mercado (de trabalho?), que toma o lugar da democracia. Mais uma vez, as necessidades do processo de produção capitalista se impõem às necessidades vitais, travestindo a formação para o mercado em formação para a vida.

Ao redor desta questão, que no final das contas está ainda se perfilando, existem visões otimistas e pessimistas em relação à sua projeção para o futuro. Do lado dos otimistas, estão os que se aferram às novas potencialidades que abre esse processo, sublinhando as vantagens "democráticas" ou "democratizadoras" de uma efetiva universalização da escolarização elementar que ensine o homem a pensar, a ser criativo, a "aprender a aprender". Competências estas que resultariam úteis para o processo de trabalho sim, mas se revelariam fundamentalmente úteis para a vida.

Do lado dos mais pessimistas, que não desconhecem os elementos anteriormente apontados, se colocam aqueles que consideram essas "potencialidades" como historicamente enganosas, a partir de argumentos que tomam como referência básica as condições sociais reais sobre as quais esse processo efetivamente acontece. Alguns apontam, como o faz Petitat, que:

"A supressão do dualismo institucional no primário representa um progresso notável e necessário sob a ótica da melhoria das oportunidades escolares. (No entanto), as análises sociológicas contemporâneas mostraram que a igualdade formal de todos diante da escola primária confirmava oficialmente as desigualdades reais diante da cultura escolar".²⁵

Outros vão mais fundo ainda, assinalando o que permanece apesar das "novidades" introduzidas pelas novas modalidades produtivas. Como Fiod aponta, no final das contas:

"...ainda que do trabalhador seja solicitada capacidade de resolver em conjunto com os demais operários problemas de fábrica, de decidir, de planejar, de lidar com situações que exijam criatividade, o operário da era eletrônica continua a produzir riqueza para o outro na forma de trabalho excedente". ²⁶ (grifo nosso).

Apesar das aparências, a questão do ensino profissional, hoje, encarna, mais uma vez, as contradições inerentes à sociedade capitalista. A universalização do acesso a uma educação básica, que pode até ser de qualidade, não resolve a desigualdade social estrutural, cada vez mais acirrada, dos nossos países. Isso não implica a adesão a uma visão essencialmente pessimista do futuro da nossa sociedade, mas, ao contrário, significa não cair na armadilha do "pensamento único" que apregoam os apologetas do fim da história.

Um final para começar a pensar

A expansão do capitalismo em proporção planetária revolucionou não só as formas de produção mas, também, os modos de vida. É que, de fato, a inovação permanente é uma condição necessária para a sobrevivência do sistema. Em um instigante estudo, E.P. Thompson mostra-nos como a implantação progressiva do modo de produção capitalista produziu uma clara demarcação entre "trabalho" e "vida".²⁷

Poderíamos supor que essa divisão se cristalizou, no âmbito educacional, na separação que caracterizou a maior parte dos sistemas educacionais contemporâneos, entre ensino humanista/geral e ensino técnico/profissional. Mas, a atual (e aparente) reaproximação entre esses dois ramos de ensino não deve ser compreendida como a superação dessa dicotomia. Muito pelo contrário, ela representa uma dominação ainda maior da esfera do trabalho (entendido em sua manifestação concreta de processo de trabalho capitalista) sobre a vida das pessoas:²⁸ a subsunção do mundo da cultura ao mundo da mercadoria.

Em um artigo igualmente instigante, Pierre Bourdieu propõe-nos a considerar o neoliberalismo como uma "utopia" (em vias de realização) de uma exploração sem limites.²⁹ Essa utopia estaria sustentada por uma "concepção tão estreita quanto estrita da racionalidade identificada com a racionalidade individual, [que] consiste em pôr entre parênteses as condições econômicas e sociais das disposições racionais /.../ e das estruturas econômicas e sociais, que são a condição de seu exercício...". ³⁰

Nesse contexto, o apelo à universalização do ensino básico como pré-requisito para a incorporação ao mundo produtivo, como formador de competências, não faz mais do que remeter-nos à idéia de uma sociedade baseada na responsabilidade individual: a abstrata sociedade originária do contrato social proposta pelo liberalismo. Uma sociedade, enfim, onde cada indivíduo é responsável por suas escolhas, na medida em que ele é essencialmente "livre" para trabalhar ou para morrer de fome. Nessa sociedade, a formação de algumas competências básicas, através da escola elementar, torna-se só o ponto de partida de uma carreira na qual (e cada vez mais literalmente) sobreviverão os "melhores".

De um ponto de vista totalmente antagônico, e frente à opção de educar para o mercado, alguns especialistas apresentam como resposta à opção de educar para a cidadania, educar para a democracia. Mas qual democracia? Se não qualificamos o conceito, corremos o risco de ficar presos à miragem da institucionalização pseudo-democrática da proposta (neo)liberal. Por isso, é imprescindível, em primeiro lugar, separar a idéia de democracia da de liberalismo³¹ para começar a pensá-la como processo e relação social, como tensão permanente entre igualdade e liberdade. É só no bojo desse processo e dessa relação essencialmente conflitiva (porque

carregada de interesses sociais antagônicos) que poderemos imaginar novas perspectivas sociais e educacionais, talvez hoje imprevisíveis.

Afinal, como diz Thompson no citado artigo,

"...não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura. E o desenvolvimento da consciência social, como o desenvolvimento da mente de um poeta, jamais pode ser, em última análise, planejado". 32

Notas

1 SFORNI, Marta Sueli de Faria. Trabalho e Educação no Brasil no final do século XIX: é preciso desenvolver um novo espírito. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 16/17, jan./dez., 1997.

2 É característico do discurso das chamadas ciências da administração o apelo constante à eficiência, à racionalidade, à uma lógica de atuação baseada na relação custo-benefício. Muito pelo contrário, as ciências sociais preocupam-se majoritariamente com as implicações e alcances sociais das políticas educacionais. Nos dois casos essa "marca de nascença" aparece no tratamento dispensado ao tema.

3 HOBBSBAMM, Eric. A era das revoluções. Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 212.

4 Não podemos deixar de anotar que o ensino profissional "básico" surgiu destinado a segmentos da população que se achavam ainda muito longe da possibilidade de aceder a uma educação elementar não universalizada. Como nos mostram. PETITAT, André, (Produção da escola/ Produção da sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, para o caso europeu, e FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986. 5 v., entre outros, para o Brasil, as escolas de artes e ofícios surgiram inicialmente como opção educacional de menores órfãos ou carentes, e tinham como objetivo a integração social pelo trabalho.

5 A evolução educacional observada no caso inglês não pode ser considerada "típica" porque possui particularidades diferenciadoras em relação a outros sistemas educacionais nacionais, a começar pelo papel eminentemente subsidiário adotado pelo Estado à respeito, característica que, como será apontado, se mantém até hoje.

6 Utilizamos a expressão no sentido assinalado por HOBBSBAMM, Eric. Da Revolução industrial inglesa ao imperialismo. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1978, que ao considerar o caso inglês como pioneiro, ressalta o seu caráter de experiência irrepetível (porque pioneira), que serviria de exemplo para todos os demais países.

7 Utilizamos, para fins práticos da nossa exposição sobre o referido caso, a periodização proposta por Hobsbawm (1978) op. cit., das três fases do capitalismo inglês: uma primeira fase da Revolução Industrial (1750-1840/50), caracterizada principalmente pelo desenvolvimento em grande escala da manufatura de algodão; uma segunda fase (1840/50-1895), que pode ser chamada de "era das estradas de ferro", que se caracteriza pelo surgimento da industrialização pesada na Inglaterra; e uma terceira fase (1896-1960), considerada como fase de declínio do Império inglês como potência.

8 HOBBSBAMM, Eric. (1978) op. cit., p. 58.

9 BOWEN, James. Historia de la educación occidental, Barcelona: Herder, 1985. Tomo III.

10 O sistema de ensino mútuo, popularizado por Andrew Bell (anglicano) e Joseph Lancaster (quáquero), consistia no ensino simultâneo a uma grande quantidade de crianças com um só professor, a partir da utilização de alunos-monitores que, sendo os mais avançados da classe, guiavam o aprendizado dos colegas sob a supervisão daquele. Em 1811 existiam na Inglaterra 15 dessas escolas, abrangendo um total de 30.000 alunos MANACORDA, Mario. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Ed., 1989.

11 Descrevendo o percurso da qualificação profissional de diferentes profissões na Inglaterra, Burrage afirma: "El primer paso, en cada caso, fue el surgimiento de asociaciones de profesionales en ejercicio que reclutaron a una proporción sustancial o representativa de los miembros de la profesión. A esas asociaciones se les concedió después, por costumbre o por carta de fundación, el poder para controlar el ingreso a la práctica profesional y, por tanto, a la educación. Habiendo delegado sus poderes de este modo, el Estado declinó posteriormente el interferir en los asuntos profesionales, o el reconocer cualquier interés público que pudiera anteponerse a los intereses de las asociaciones de profesionales. De modo similar, las universidades aceptaron que la educación y la calificación profesional eran, fundamentalmente, cuestiones que quedaban en manos de los cuerpos organizados de profesionales. Y aunque los patronos privados controlaron la práctica profesional de los ingenieros, ellos tampoco interfirieron en las prerrogativas de las asociaciones profesionales" (BURRAGE, 1996: 176).

12 BURRAGE, Michael. De la educación práctica a la educación profesional académica: pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. In: ROTHBLATT, Sheldon, WITTROCK, Bjorn (comp.). La universidad europea y americana desde 1800. Barcelona: Ed. Pomares-Corregidor, 1996.

13 PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. .

14 Id. *ibid.*, p. 137.

15 Existiam vários espaços internacionais de discussão sobre o tema e era comum, na época, a participação de especialistas de cada país em Conferências Internacionais que elaboravam recomendações a serem seguidas pelos respectivos países. Como exemplo, podemos citar a XXV Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra, em 1939, cujas recomendações, segundo Fonseca, iriam "influir bastante na organização da Lei Orgânica do Ensino Industrial e no aparecimento do SENAI" (FONSECA, (1986) op. cit., p. 22. v. 3.

16 SCHWARTZMAN, Simón et all. Tempos de Capanema. São Paulo: EDUSP, 1984.

17 Cunha tenta demonstrar que, em relação à criação do SENAI, "...os industriais não só não foram os elementos ativos em sua criação, como, também, resistiram todo o tempo à instituição da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, assim como a remuneração dos aprendizes. Não conseguiram ver como isso era do seu interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do autoritarismo, os obrigasse a assumir a instituição" (CUNHA, Luiz Antônio. Quatro questões polêmicas na história da educação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1994. p. 13). Para uma referência mais detalhada do debate historiográfico travado à respeito, ver o artigo de PRONKO, Marcela. A disputa entre Capital e Trabalho na concepção e na formulação de políticas de formação técnico-profissional no Brasil: uma aproximação histórica. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago., 1998.

18 PINEAU, Pablo. Sindicatos, Estado y educación técnica (1936-1968). Buenos Aires: CEAL, 1991.

19 BOTELLO, Ricardo Moreno. La escuela del proletariado. Ensayo histórico sobre la educación técnica industrial en México, 1876-1938. México: Universidad Autónoma de Puebla, 1987.

20 No entanto, e apesar das especificidades nacionais apontadas, também não podemos deixar de anotar a confluência, no tempo, do acirramento dessa disputa nos diferentes países mencionados. De fato, as décadas de 30 a 50 parecem ter sido particularmente frutíferas para a definição desse tipo de instituições na América Latina.

21 Embora se tratando da denúncia central das teorias chamadas "reprodutivistas" de grande difusão na década de 70 com a divulgação das obras já clássicas de Bourdieu e Passeron, Boudelot e Establet, Althusser, Bowles e Gintis, entre outros, a crítica a esse tipo de políticas já formava parte do discurso político desde, pelo menos, a década de 30. Podemos considerar um exemplo disso o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" que, já naquele momento, se colocava pela extensão da escolarização elementar e a unidade do sistema educacional.

22 Só a modo de exemplo dessa matriz interpretativa podemos citar o livro, já clássico, de Otaíza de Oliveira Romanelli, História da Educação no Brasil, que alcançou várias e sucessivas edições.

23 RAMA, Germán W.. As escolas secundárias e o ensino técnico. In: CASTRO, Cláudio de Moura e CARNOY, Martin (org.). Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 188.

24 Apud. OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Da formação profissional à educação para o trabalho e a cidadania. Uma reflexão sobre as recentes transformações do pensamento do empresariado industrial brasileiro sobre a capacitação profissional. Rio de Janeiro, PUC/ Departamento de Educação, 1997. Dissertação de Mestrado. p. 75.

25 PETITAT, André. (1994), op. cit., p. 164.

26 FIOD, Edna Garcia Maciel. Politécnicia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, Bernardete Wrublewski (org.). Educação para o (des)emprego. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 104.

27 THOMPSON, Edward P. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

28 Diz Cruz a respeito, "A modernidade tem se mostrado um cenário performático, onde o mundo produtivo recria com excelência, através da organização do trabalho, o universo da sobrevivência humana a partir das exigências do consumo. O processo produtivo trouxe o planejamento, a organização, o controle do trabalho, mas só encontra a sua energia na geração incontrolável de mercadorias. O mundo se tomou o mundo das mercadorias, onde todas as esferas da vida se vêem penetradas pela necessidade de gerar necessidades..." CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete Wrublewski (org.). Educação para o (des)emprego. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 177.

29 BOURDIEU, Pierre, (1998). op. cit.

30 Id. *ibid.*, p. 136.

31 Para um desenvolvimento mais detalhado dessa relação ver BOBBIO, Norberto. Democracia e Liberalismo. São Paulo, Brasiliense, 1994.

32 THOMPSON, Edward P., (1998). op. cit., p. 304.