

## EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: Repensando categorias de conhecimento e práticas educativas

Olinda Maria NORONHA\*

*“A classe delinea a perspectiva pela qual um modo social de ser é incorporado ou não pelo sujeito, isto é, pela qual o teor do qual é ensinado adquire significações, até mesmo estranhas às intenções do educador e dos responsáveis pela política educacional” (MARTINS, 1981).*

Fazer da educação do trabalhador objeto de conhecimento não é algo novo tanto na preocupação quanto na prática de investigação de muitos pesquisadores. Apesar disso, o problema da educação das camadas populares não está resolvido nem esgotado tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto do de sua prática. Nesse sentido, o esforço de se reexaminar a educação do trabalhador, não só é atual como necessário. E é nessa direção que essas reflexões são encaminhadas: pensar a gênese histórica de constituição do problema **educação do trabalhador**, repensar categorias ou não de intenções políticas).

A partir destas considerações, torna-se fundamental tratar da educação do trabalhador em sua inserção no movimento de classes da sociedade. E, no interior desse movimento, procurar tornar evidente seus aspectos contraditórios.

Com o propósito de encaminhar a discussão sobre o caráter contraditório da educação nos reportaremos inicialmente à educação de adultos na década de 60. Posteriormente retomaremos a análise desde a década de 20.

Por um lado, a educação de adultos representou a expressão na década de 60, da preocupação compensatória (vinda de fora para a América Latina) de capacitar um grande contingente de trabalhadores (através de um sistema organizado à margem do ensino regular) que, ou não tiveram oportunidade de acesso ao sistema formal de ensino, ou tiveram, mas de forma precária (PAIVA, 1983; BRANDÃO, 1981, 1984; BEISEGEL, 1964, 1974, 1982; GAJARDO, 1981; FÁVERO, 1983; HADDAD, 1987).

---

(\*) Professora do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O propósito desta educação compensatória era fundamentalmente favorecer uma melhor adaptação da força de trabalho não qualificada às demandas impostas pela ampliação da lógica de funcionamento do sistema capitalista (avanço tecnológico e desenvolvimento agro-industrial).

Mesmo tendo-se em conta a precariedade deste tipo de educação "oferecida" aos setores da população que não se escolarizaram no tempo considerado oportuno pelo sistema de ensino, os indivíduos ainda assim parecem aproveitar alguma coisa da escola e considerá-la necessária como um espaço social legítimo para a materialização de suas aspirações imediatas. Ao lado dessa experiência escolar descontínua e ineficiente do ponto de vista da instrumentalização das camadas populares para a construção de sua identidade social, a população trabalhadora vai produzindo experiências educativas nascidas do e no próprio processo de trabalho. Estas experiências nos obrigam a rever o papel da escola como "locus" legítimo da educação e a repensar a função da escola (NORONHA, 1986, KUENZER, 1985).

Ao nível da contradição entre interesses de classes opostas na sociedade poderíamos inferir que esse fenômeno expressa o fato concreto de que há momentos em que os interesses dessas classes opostas convergem de maneira antagônica: uns tendo como propósito produzir o trabalhador para o capital, outros buscando aproveitar-se da oportunidade educativa como forma de "arrecadar qualquer coisa" que os ajude a resolver seus problemas de sobrevivência imediata. (TRONTI, 1971).

Este fenômeno opera uma espécie de ilusão necessária fazendo com que a contradição se manifeste de forma não transparente. Podemos dizer que está relacionado também com o fato de que a classe trabalhadora ao lutar contra a exploração termina por obrigar o Estado a custear parte de sua reprodução. Desta maneira, o "oferecimento" de alternativas educativas para o adulto, se por um lado se transfigura numa espécie de "dáviva" do Estado, ou de resgate do excluído ao espaço legítimo da educação, por outro, é a expressão de pressões por parte da classe trabalhadora para melhoria das condições de vida em geral (sendo a educação um dos elementos).

Nesta perspectiva, o fenômeno exclusão-reintegração do adulto trabalhador são, contraditoriamente duas faces de um mesmo fenômeno. Ou seja, o sistema social produz a impossibilidade objetiva do trabalhador poder freqüentar de forma adequada o sistema regular de ensino e depois, cria alternativas legais-institucionais para resgatá-lo de sua condição. Contudo, é no interior do mesmo processo em que a exclusão é produzida, que o sujeito vivência e se aproveita tanto das oportunidades oficiais de resgatá-lo de sua condição, quando cria as suas próprias respostas à privação a que é submetido.

É desta vivência diferenciada de um mesmo fenômeno que se manifesta de maneira antagônica, que a história caminha em direção a uma síntese possível de um projeto histórico menos favorável à classe trabalhadora.

Isto posto, torna-se exigência de ordem metodológica proceder-se à análise tendo-se em conta este movimento contraditório que funda o fenômeno. Daí a necessidade de tratá-lo tanto do ponto de vista histórico-institucional quanto de sua materialização a nível da prática vivida pelos sujeitos envolvidos no processo.

Do ponto de vista histórico-institucional a investigação nos conduz, logo de início, a recolocar a questão do Estado enquanto instância que se constitui no processo social, mas que através do modo como a sociedade vai se organizando historicamente, ganha força e vai se autonomizando em relação a esta sociedade. Na medida em que temos um sistema econômico social que instaura a privação, torna-se necessária criar formas de reproduzir e de administrar esta privação. Mas precisamente, de arbitrar a convergência antagônica dos interesses de classe. E o Estado, através de suas instâncias mediadoras, entre eles, os poderes constituídos e a burocracia estatal passa a exercer esta função. Na medida portanto, em que o sistema econômico se produz e se reproduz, o Estado vai se constituindo em uma força ordenadora da sociedade. A rigor, o Estado seria a expressão da sociedade civil. Ao longo da história contudo, vai adquirindo autonomia em relação a esta passando a se constituir numa instância autoritária e disciplinadora da mesma. A esse respeito (IANNI, 1965) observa que: dir-se-á que estamos em face do "capitalismo de Estado". Diríamos que se trata de reificação. Como mediação nas relações de classes, no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar. Por isso é que às vezes parece um gigante animado ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. (...) Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes sociais antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante".

Neste sentido, ao mesmo tempo em que o Estado representa a expressão da igualdade jurídica, ao nível da prática cotidiana é a expressão da garantia das desigualdades sociais objetivas. Assim, no mesmo momento em que garante a universalidade (direitos e deveres comuns, entre eles o da educação para todos) garante também a particularidade (propriedade privada, liberdade individual). Portanto, a face autônoma do Estado termina por ser a expressão da desigualdade real travestida de igualdade formal. O Estado é entendido portanto como síntese da vivência social organizada (MARX, 1978; IANNI, 1981).

E é enquanto síntese desta vivência social organizada que o Estado atribui importância à educação para a configuração moderna da cidadania mediante a igualdade de oportunidade e liberdade controladas. Esta cidadania é constituída, portanto, de forma abstrata, como um direito fundamental para que a sociedade capitalista possa se reproduzir. Segundo (O' DONNEL, 1981), (...) "o capitalismo tem que engendrar o sujeito livre e igual ante o direito, o contrato, e a moeda, sem o que não poderia existir sua ação seminal: a compra e venda da força de trabalho e apropriação do valor. Esta liberdade efetiva implica como paralelo seu a igualdade abstrata da cidadania (...) com isso, tal abstração converte-se em fundamento de um poder voltado à reprodução da sociedade e da dominação da classe que a articula".

A educação escolar contribui, dentro deste ponto de vista para produzir a "cidadania abstrata" (ARROYO, 1987) além de ser um meio para confirmar os indivíduos em seus lugares. Lugares estes determinados pela sua condição de classe e não como atributo individual como veicula a ideologia dominante.

De certa maneira, guardadas as especificidades e os momentos históricos observa-se uma reedição do pensamento burguês do fim do século XIX. Este pensamento é bem sintetizado por (SMITH, 1983), quando trata da "educação das pessoas comuns", onde o Estado assume o caráter assistencialista e passa a ser o educador. Assim se refere SMITH, sobre o papel do Estado na "educação das pessoas comuns":

"A educação das pessoas comuns talvez exija, em uma sociedade civilizada e comercial, mais atenção por parte do Estado que a de pessoas de alguma posição e fortuna (...) tais pessoas dispõe de pouco tempo para dedicar à educação. Seus pais dificilmente tem condições de mantê-la, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade, para sua subsistência".

E esse caráter assistencialista do Estado, fundado no preconceito a respeito dessas pessoas "comuns", desdobra-se na tese da imaturidade e na justificativa da tutela por parte do Estado.

O que SMITH segue dizendo à respeito deste problema ilustra bem o que estamos analisando: (...) o mesmo se pode dizer da ignorância e estultícia crassas que, em uma sociedade civilizada, parecem entorpecer com freqüência a mente de todas as camadas inferiores da população. Um homem destituído do uso adequado das faculdades intelectuais humanas é, se isso é possível, mas desprezível até mesmo do que um covarde, parecendo mutilado e deformado em um ponto ainda mais essencial do caráter da natureza humana. Ainda que o Estado não aufira nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução".

Estes princípios expostos por SMITH nos parecem oportunos para entendermos a forma como a educação do trabalhador tem se organizado: sobre uma base desigual e assistencialista transfigurada em igualdade formal e universal.

A respeito do caráter assistencialista de que a educação é revestida, (BEISEGEL, 1982) observa que a educação de adultos, entendida enquanto educação popular para aqueles indivíduos que interromperam sua vida escolar precocemente, invariavelmente se manifesta ao longo da história como “uma educação concebida e justificada pela elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados” demonstrando seu caráter de controle social.

A essência histórica destes fenômenos deve ser buscada no modo como a sociedade e o Estado vão se organizando sem contudo alterar sua estrutura. A esse respeito, (ARROYO, 1986), observa o seguinte: (...) “a proposta de democratização do Estado e da educação vai sendo redefinida para não criar problemas a uma sociedade que resiste em se democratizar, nas suas bases. Por isso, a expansão da instrução popular, que sem dúvida, acontece, tem de encontrar formas de se ampliar sem anular as bases de uma sociedade não igualitária e sem ameaçar o necessário particularismo do Estado. O custo dessa desigualdade real será uma escola de péssima qualidade, uma instituição elementar rudimentar, mais aparente do que real, para uma força de trabalho disponível, barata, submissa e pouco organizada em defesa de seus interesses”.

Dentro ainda do quadro analítico institucional, podemos observar que a exclusão do aluno do sistema escolar tem sido atribuída predominantemente ao caráter seletivo do ensino brasileiro. A respeito desta forma de análise é abundante e esclarecedora para a compreensão do fenômeno, a produção científica que compõem o universo teórico sobre a questão\*. Esta abordagem contribui para que seja possível compreendermos a gênese de constituição e de desenvolvimento da educação escolar enquanto função de controle social. Controle esse entendido enquanto estratégia de manutenção da base estrutural que produz a desigualdade mantendo as camadas populares esclarecidas até o ponto que convém à manutenção dos privilégios de uma minoria (BEISEGEL, 1982).

Importa contudo, lembrar que esta produção da desigualdade social não é fruto da articulação maquiavélica da vontade individual. Antes, pelo contrário a desigualdade social é inerente às próprias características e contradições do capitalismo em sua fase contemporânea.

(\* ) Não é propósito nosso nesse artigo retomar essa produção científica, uma vez que a mesma é bastante conhecida no meio acadêmico.

## A QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DO 'DUALISMO'

A trajetória da escolarização no Brasil enquanto elemento mantenedor da desigualdade é marcada mais pela continuidade do que pela ruptura refletindo, portanto, a própria continuidade e refuncionalização do sistema de classes que instaura e ao mesmo tempo cria organismos para administrar esta desigualdade social.

A rigor, o sistema assistencialista e a proposta de um sistema diversificado de ensino (um para os filhos da classe trabalhadora e outro para as elites) tem acompanhado a história da educação básica no Brasil desde o advento da República (RIBEIRO, 1986).

Desde o início do século, com a criação de grupos escolares esse 'dualismo' vem se materializando. Apenas uma pequena parcela da população pode freqüentá-la, de acordo com seu poder aquisitivo, prosseguindo os estudos e com isto, tendo chances de atuar em atividades não manuais caracterizando a seleção pela instrução e o preconceito contra o analfabeto.

A história nos mostra que na década de 20 o 'dualismo' persiste fundado nos princípios de desigualdade e na manutenção do trabalhador fora do sistema escolar. Junto a este 'dualismo' surgem contudo tendências que compõem o imaginário ideológico e cultural da época que vieram a caracterizar o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico". O "entusiasmo" representou o pensamento de setores urbano industriais que faziam da educação mecanismo de recomposição política e o "otimismo" representou o pensamento de intelectuais que inspirados no escolanovismo pretendiam tornar a escola eficiente. Ambos têm suas matrizes no ideário liberal-burguês e acreditavam no caráter redentor da educação. A população em nome da qual se falava contudo, continuava marginalizada da escola pública.

Os trabalhadores respondiam a esses fatos através de seus setores de vanguarda, criando escolas inspiradas nos ideais libertários e que serviam aos interesses de classe do emergente proletariado. Estas escolas foram contudo fechadas pela polícia revelando desta forma aos operários a essência do "entusiasmo pela educação e do "otimismo pedagógico": (...) governantes mandando encerrar escolas numa terra de analfabetos onde a maioria da população não sabe ler, o que é considerado o maior flagelo que aflige o Brasil". (GHIRALDELLI, 1985, 1986).

A década de 30 é marcada pela Revolução Constitucionalista e a implantação do Estado Novo (BEISEGEL, 1982), observa a esse respeito que esta Revolução "marca o início de uma etapa decisiva na reformulação do poder público no Brasil bem como o impulso centralizador imprimido

às atividades políticas e administrativas. Mesmo aqueles problemas até então circunscritos às esferas estaduais de poder — os da educação popular, entre muitos outros — surgiam agora como problemas nacionais”.

É dentro deste contexto centralizador e disciplinador da sociedade em seu conjunto que se dá a consolidação do Código da Educação que institucionaliza a escola elementar vigente de 34 até 61 (com advento da LDB). Esta institucionalização da escola elementar não rompe com o ‘modelo dualista’, pelo contrário, este é, não apenas mantido como reforçado, não levando-se em conta as pressões populares e dos educadores em favor do direito a uma educação mais ampla que a mera instrução.

Isto nos leva a concluir que a impossibilidade objetiva do projeto de democratização do ensino deve ser buscada para além das “intenções” ou “desinteresses” da burguesia nacional. Esta impossibilidade tem a ver, antes de mais nada, com aquilo que (ARROYO, 1986), denomina de “reais limites à democratização do ensino que estão na desigualdade ou na natureza não democrática inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes”.

Tanto isso é verdade que nas décadas seguintes a situação de desigualdade real se reproduz apesar do esforço cartorial da burguesia no poder, de considerar a educação “problema nacional” e de achar necessário estender a “educação para todos” para aperfeiçoar a sociedade.

Nesta linha observa-se que as Campanhas de Educação de Adultos desenvolvidos na década de 40 tinham estas características. Mais precisamente, tinham a finalidade de (...) “ensinar para a ordem” habilitando as populações a produzirem mais e melhor, constituindo-se, pelos seus efeitos, em atividade de fortalecimento da defesa nacional” (BEISEGEL, 1982).

Nas décadas de 50 e 60 as reformas de base tinham como propósito a incorporação não revolucionária das massas à nação através de um projeto de “mudanças não-negadora do capitalismo (BEISEGEL, 1974, FAZENDA, 1985). Estas décadas consolidam o projeto nacional de “desenvolvimento com estabilidade” e de “revolução pelo desenvolvimento” que esconde um formidável fortalecimento da reação e a germinação de uma contra-revolução prolongada com o seu estilo específico de tirania burguesa (FERNANDES, 1978). Esta situação de mudar dentro da ordem para preservá-la era uma das respostas dadas à constituição das grandes massas urbanas, acrescida de setores rurais, em estado de miséria. A participação política crescente dessas massas, bem como a preocupação crescente de que as mesmas pudessem ser presas fáceis de “ideologias exóticas”, associa subversão com pobreza e busca o desenvolvimento ordenado como solução.

É dentro deste quadro que surge em 64, o Programa Nacional de Alfabetização do MEC que tinha como ideologia a manutenção da

ordem mediante uma instrução adequada a seus interesses dominantes. Em sua essência portanto, percebe-se que o 'dualismo' persiste, assim como o caráter assistencialista e tutelar, a participação controlada e a formação da cidadania abstrata. Contraditoriamente a este interesses, as propostas educativas concretas contidas no Programa Nacional de Alfabetização, terminou por responder aos anseios populares de educação, fazendo convergir interesses antagônicos.

A percepção por parte do Estado, do aproveitamento diferenciado desta oportunidade educativa leva não apenas ao cancelamento dos trabalhos desenvolvidos no interior do programa (método Paulo Freire), como também a uma reação política contrária tanto ao método quanto ao educador.

É no bojo desse processo que surge a Lei 4.024/61, que vinha sendo gestada desde 46, caracterizando-se, portanto, através da via legal, o processo de continuidade, de não ruptura com o 'dualismo', que vem alimentando o sistema de reprodução da desigualdade.

A esse respeito, (SAVIANI, 1976), observa que "a Lei 4.024/61 embora pretendesse como registra em sua emenda, tratar da "Educação Nacional" limitou-se à organização escolar, e, quanto a esta, cingiu-se a regular o funcionamento e controle do que estava implantado. Foi depois de 1961, quando aflora a contradição entre modelo econômico e ideologia política que a educação nacional começou a se abrir na direção das aspirações populares através de medidas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as Campanhas de Alfabetização de Adultos, os Centros de Cultura Popular, etc. Tais aberturas entretanto, foram sendo feitas à margem da organização escolar regular, constituindo uma espécie de "sistema paralelo" para onde os estudantes universitários canalizavam seus anseios de reforma, compensando, assim, o não atendimento de suas reivindicações pela reforma da própria universidade".

O cancelamento e a repressão por parte do Estado autoritário contra este movimento popular, em princípio patrocinado pelo próprio Estado e depois, com a ajuda de pactos externos, expressa sua prática controladora e sua face despótica de "tolerar" a educação das camadas populares até o ponto em que não representem uma ameaça à ordem. De reprimir sistematicamente portanto, o contendo pedagógico-político que possa estar contido nesta proposta educativa.

Com o advento da Lei 5.692/71, o 'dualismo' é reposto uma vez que esta Lei se caracteriza como inovadora apenas do ponto de vista da política do Estado. O caráter de classe do ensino é reproduzido. Esta Lei (...) "define como objetivo do ensino de 2º Grau a 'formação integral do adolescente' (artigo 20). Entretanto, propõe uma estrutura didático-pedagógica segundo a qual o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial" (SAVIANI, 1976).



Assim, esta lei implanta uma continuidade formal entre 1º e 2º graus e acentua a desigualdade real através de um ensino de massa sem condições objetivas de materializar seus princípios igualitários.

Para suprir essas deficiências o Estado cria várias alternativas. Entre estas, o Mobral, o Ensino Supletivo, procurando resgatar aqueles que "se excluíram" das oportunidades que o sistema "ofereceu".

No entanto, segundo constatação de (HADDAD, 1987), a orientação legal pouco tem contribuído para a solução do problema da metodologia adequada ao processo ensino-aprendizagem. Na mesma direção, (SAVIANI, 1980), observa que a legislação constituiu o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha.

É nesse contexto, que em todos os campos da vida social, o aparelho estatal passou a estar presente e mostrar-se decisivo. Toda criatividade dos grupos e classes sociais, que se achavam fora do bloco de poder passou a ser organizada, induzida, proibida ou reprimida pelo Estado (IANNI, 1981). Como esses governos não dispunham de ascendência política sobre grande parte dos grupos e classes da sociedade brasileira, imaginaram que poderiam criar-se a ilusão da hegemonia pela repressão. A educação nesse contexto aparece como um dos elementos controladores da desigualdade dentro da ordem, através da bandeira da escola única, obrigatória e gratuita que tem sido a tônica do discurso burguês ao longo da história.

Apesar dos limites da educação escolar e de seu caráter de classe, as camadas populares embora vivendo as limitações do cotidiano escolar, não renunciam à idéia de uma escola que coloque seus filhos em pé de igualdade com os filhos das camadas médias e altas da sociedade (LOVISOLO, 1987). Isto significa que a escola como instituição fundamental no desempenho de determinadas funções sociais, tais como aquisição de conhecimento e de um mínimo instrumental indispensável à sobrevivência e construção da identidade social dos indivíduos ainda não esgotou suas possibilidades históricas.

A existência de excluídos, de adultos que precisam de adquirir esse mínimo histórico necessário (ler, escrever, contar, como instrumental), é vista não apenas como legitimação da condição de classe mas sobretudo como impossibilidade histórica de uma sociedade resolver suas questões fundamentais tais como: saúde, moradia, escola, etc, que garanta à população condições de sobrevivência decente (FUKUI et al. 1980).

## A EXCLUSÃO DA ESCOLA COMO NEGAÇÃO DO TRABALHADOR NO ALUNO

Do ponto de vista da inserção de classe do aluno, a exclusão expressa objetivamente a negação do trabalhador no aluno e reproduz no interior do sistema de ensino a divisão do trabalho e do saber.

Esta negação do trabalhador no aluno deve ser buscada e interpretada para além do espaço do sistema escolar. Deve ser investigada antes, na desigualdade estrutural da sociedade. É desta que advém a legitimação social da estratificação de classes e a produção das várias funções. Bem como o reconhecimento da importância funcional de cada uma dessas funções determinadas pela divisão capitalista do trabalho. Neste sentido é que a "dosagem" adequada da educação se faz necessária para a "funcionalidade do sistema" como um todo. Por essa razão a escola manifesta-se essencialmente como escola de classe dentro de uma sociedade de classes. "E esta escola de hoje é classista não unicamente porque discrimina ainda os filhos dos trabalhadores, mas em primeiro lugar porque discrimina os trabalhadores. Queremos dizer com isto que a sua natureza de classe está destinada a conservar-se e a reforçar-se apesar de um processo de generalização do ensino a níveis cada vez "mais altos". A sua autêntica essência de classe reside na separação que opera entre cultura e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo de hoje, com efeito, não nega o direito à escola: o que nega é a transformação de seu papel social". (LETTIEPE, 1976).

Podemos dizer então, que o excluído é, por excelência um trabalhador. Antes, durante e após sua exclusão do sistema de ensino. As crianças das camadas populares ao ingressarem de forma precoce na produção e reprodução tanto de suas próprias vidas como de suas famílias, têm sua vida escolar marcada por essa realidade. Há vários impedimentos de ordem objetiva (fadiga, falta de tempo e condições, falta de recursos, estímulos) que impedem as crianças trabalhadoras de ter acesso à variante culta da língua e de outros instrumentos que a escola possa praticar. Esses impedimentos no entanto, são interpretados como se fossem atributos dos trabalhadores e de suas famílias e não como oriundos das condições de classe da sociedade em que vivem. A escola dessa maneira nega o trabalhador no aluno ao confirmar sua incapacidade de permanecer no sistema de incorporar o universo cultural tido como legítimo pela sociedade.

É oportuno ressaltar como afirma (GORZ, 1976) que (...) "o ensino procura incutir numa pequena minoria o sentimento de que representa uma elite, produzindo assim a estratificação hierárquica das forças de trabalho exigida pela divisão capitalista do trabalho. Este objetivo é alcançado por métodos de ensino conceptual e abstrato que tornam a aquisição de conhecimentos intelectuais particularmente difícil para os filhos de pais

pouco instruídos. Para a reprodução das relações sociais hierárquicas, a produção do 'resíduo escolar' é tão importante como a produção de diplomados. Uma determinada proporção de adolescentes tem de ser convencida, pelo processo aparentemente objetivo da seleção escolar, de que só presta para os trabalhos não qualificados; tem de ser convencida de que o seu fracasso escolar não é o 'fracasso da escola' em educá-los, mas sim o resultado de sua própria inferioridade individual e social, não são dotados para aprender. Inversamente, os que são bem sucedidos devem ser convencidos de que as suas boas notas são devidas aos seus 'dotes', à sua aplicação e à sua ambição, e que, portanto, merecem subir na escala social''.

Não há como negar que a educação se constitui nas relações de classe. Contudo, esta não pode ser reduzida à condição de instrumento puro e simples para que a classe dominante reproduza seus privilégios. Como esta classe não existe se não em suas relações com as outras, a educação não deve ser entendida como instrumento unívoco de dominação de uma classe sobre a outra pois desta maneira estaríamos incorrendo no equívoco da análise reificada das classes sociais.

A experiência histórica nos tem demonstrado que há uma diversidade de processos educativos coexistindo num mesmo tempo e espaços sociais, embora com histórias e direções diferenciadas. Procurando recuperar essa realidade tão complexa, a reflexão educativa, já há algum tempo tem deixado de considerar a educação escolar como o único 'locus' onde se dá a educação do trabalhador. Com esta preocupação delineada, do ponto de vista epistemológico, deixa também de privilegiar o espaço escolar como objeto de estudo, reconstruindo suas categorias de pensamento e construindo outras novas num esforço coletivo que se encaminha no sentido de compreender práticas de educação informal, não formal, que de alguma maneira expressam a diversidade de ações educativas que se desenvolvem na prática social no conjunto das outras lutas pela sobrevivência.

### **A HETEROGENEIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A NECESSIDADE DE SE REPENSAR AS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Não resta a menor dúvida de que existe um processo educativo sendo construído na heterogeneidade das práticas que são vividas pelos sujeitos concretos no cotidiano. Isso significa que está ocorrendo uma simultaneidade de processos educativos onde se mesclam os processos chamados formais, os não formais, os informais e outras categorias que possamos criar para designar as práticas de aprendizagem que o trabalhador desenvolve tanto no local de trabalho quanto fora dele.

Resta compreender como eles são produzidos, como se relacionam, a que interesses de classe se articulam, qual o conteúdo histórico deles para os sujeitos que neles estão envolvidos. Concordamos com (HELLER, 1983), quando afirma que (...) “a vida cotidiana é e permanece o fundamento de nosso saber, de nosso comportamento e de nosso mundo de sentimentos” e por isso consideramos fundamental desfitichizar as formas convencionais de educação que ao negar as experiências de classe do trabalhador estão negando seu cotidiano e contribuindo para fazer do processo educativo um instrumento de discriminação social, já que comumente privilegia a variante culta do pensar, do agir, do querer.

O desafio que se nos apresenta é o de compreender esse processo extremamente rico e complexo para tornar possível a articulação desse cotidiano com a história\*. Com esse propósito é que consideramos condição para o avanço da análise e das práticas, repensar e recriar as categorias de pensamento.

A acepção elitista da educação e dos seus protagonistas tem sido fruto de nossa própria “dificuldade coletiva de pensar a realidade fora de categorias dominantes. Se quisermos ir além delas, precisamos com urgência, instaurar um quadro teórico e uma metodologia multidimensionais que reflitam esse esforço de desconstrução — reconstrução das categorias de pensamento. Uma tal elaboração só pode, evidentemente, ser coletiva, e estamos ainda no início dessa elaboração” (KARTCHEVSKY, 1986).

Entre os elementos que comporiam a desmontagem-remontagem das categorias de análise poderíamos destacar alguns: a) romper com as concepções negativistas que desqualificam a condição trabalhadora do aluno; b) desmistificar a concepção elitista de educação que só reconhece a variante cultural socialmente prestigiada; c) mostrar que o espaço educativo é um espaço de contradições; d) desvendar a produção ideológica dos conceitos que são elaborados sobre a classe trabalhadora; e) resgatar o trabalhador no aluno e vice-versa.

Uma vez colocados esses elementos que pensamos, deveriam constituir momentos articulados do esforço coletivo daqueles que se dedicam a compreender a condição e o processo educativo do trabalhador, passamos a refletir sobre essa questão com o propósito tentar avançar um pouco mais a problemática.

A análise das práticas educativas da classe trabalhadora tem demonstrado que muitas das experiências particulares de educação estão estabelecendo uma relação pedagógica radicalmente distinta através de

(\*) Muitos estudiosos tem se debruçado sobre essa questão e encaminhando suas análises para abordagens que procuram situar a relação entre o cotidiano e a construção da identidade social dos sujeitos. Só para citar alguns podemos lembrar o nome de EZEPELETA, 1986, IBAROLA, 1984 ARROYO, 1986.

uma metodologia que permite colocar o educador frente ao potencial da população com a qual trabalha. Isso significa que os educadores-pesquisadores estabelecem um vínculo permanente entre pesquisa e aprendizagem que culmina com a geração de novos conhecimentos resgatando a educação informal e todos os conhecimentos que a comunidade tem acerca das relações sociais, do processo de trabalho, de sua história, confrontando-os com os conhecimentos formais (IBARROLA, 1984).

Sabemos que essas experiências particulares nascidas da e na necessidade concreta das populações, não significa que estas não queiram a educação formal. Pelo contrário, reforça nestas o desejo de ter acesso a esse instrumento de cultura prestigiado socialmente como forma de conhecer (ainda que esse conhecimento seja limitado e fragmentado). Esse conhecimento transmitido pela escola seria um dos meios de 'sair de seu mundo particular' e atingir uma experiência mais universal. Isso não significa contudo que estaríamos defendendo a tese de manutenção do sistema tal como se encontra e de que o simples fato de garantir o ingresso e a permanência dos alunos dentro dele seria automaticamente traduzido em igualdade de oportunidades educativas e democratização da educação. Ainda mais, se consideramos como o faz IBARROLA, 1984, que aquilo que a escola faz de forma mais eficaz é ensinar a aceitar os limites que a divisão internacional do trabalho impõe ao conhecimento, da mesma forma que a divisão hierárquica impõe limites ao processo de trabalho.

Nesse sentido não é suficiente portanto, apenas reorganizar a escola, enriquecer suas atividades, torná-la eficiente, otimizar seus recursos como forma de torná-la viável para a maioria da população.

Pensamos ser necessário introduzir uma ruptura tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do da organização do sistema de ensino e das práticas pedagógicas. E para que essa ruptura ocorra torna-se necessário reproblematicar a educação. Ou seja, a partir de que sistema de referências estamos pensando a educação e, dentro dela, a escola. Estamos reafirmando com isso que é fundamental que se reflita sobre as categorias de conhecimento para que possamos dar conta de captar e interpretar corretamente a diversidade das práticas educativas, as formas como elas se materializam e que tipo de relação pedagógica estão instaurando.

As concepções equivocadas sobre as relações educação-estrutura social tem influenciado negativamente a maneira como o conhecimento sobre essa relação é encaminhado e as formas como as políticas educativas se organizam com respaldo científico nestas concepções.

As concepções mais correntes e difundidas no senso comum, que terminam por permear os fundamentos dos métodos e processos da educação tem sido basicamente aquelas que:

a) concebem as relações e os processos pedagógicos de acordo com uma noção de função, função-produção, ou seja, a formação para o

trabalho deverá adaptar-se às exigências e às necessidades da produção e deverá proporcionar os recursos humanos que esta última requer em quantidade e qualidade.

b) Concebem as necessidades da produção como aquelas pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, sem história, sem mudanças, sem contradições, igual para toda a população do país, exceto, talvez, no que se refere às necessidades diferenciadas regionalmente.

c) Concebem as relações e os processos pedagógicos de acordo com os princípios da tecnologia educativa e, portanto concebem a avaliação desses processos a partir da concordância com os objetivos declarados inicialmente pelo modelo a seguir (IBARROLA, 1984, FRIGOTTO, 1985).

A partir desta constatação torna-se evidente a necessidade da investigação exercer o esforço coletivo de desconstrução-construção de suas categorias de análise para tentar apreender o próprio movimento que caracteriza a educação do trabalhador, sem homogeneizá-lo, submetê-lo a uma "camisa de força" teórica ou simplesmente abandoná-lo a sua manifestação espontânea.

As reflexões de BRANDÃO, 1984, a esse respeito nos ajuda a avançar na direção desse repensar nossas categorias analíticas:

(...) "O principal acontecimento verificado nos últimos anos no interior do domínio político (...) é que a educação popular transitou de um modelo emergente de educação com o ponto de referência em si mesmo, para uma prática emergente, cujo ponto de referência é o movimento popular. Este fato fundamental alterou bastante o teor das transações do campo pedagógico setorial. Usando aparentemente a mesma lógica e falando com as mesmas palavras ("conscientização", educação crítica e criativa", "participação", "transformação"), a educação de adultos tem o seu princípio operacional no indivíduo subalterno e o seu fim estratégico no movimento popular (como o lugar social de realização do povo) e o seu fim estratégico no movimento popular (como o lugar político de realização das classes populares). Este é o ponto de disjunção. Enquanto para a educação de adultos e suas variantes o sentido do trabalho pedagógico é reverter o trabalho político do movimento popular em trabalho social da comunidade local, para a educação popular e suas variantes o sentido do trabalho pedagógico é converter o trabalho social da comunidade local (onde habita o movimento social da comunidade) em movimento popular de dimensão política. É também o servir à trajetória dos frutos de tal conversão. O movimento popular é a dinâmica da educação popular e é o dilema da educação de adultos".

A possibilidade de construir propostas inovadoras do ponto de vista da inserção de classe dos sujeitos e do que estas propostas representam para eles e para um projeto de transformação social está condicionada

à correta apreensão do movimento e da heterogeneidade que caracteriza a essência histórica do fenômeno educativo.

É oportuno resgatar ainda uma vez, que para os sujeitos trabalhadores a escola continua sendo necessária, mesmo tendo-se em conta os limites da escola que aí está. Em pesquisa realizada no estado de São Paulo. PRAXEDES, 1987 constata que esta demanda pela escola "possivelmente exista pelo fato de que na escola o aluno pode encontrar o espaço social que não lhe é dado na sociedade, ponto que ficou evidente nas entrevistas de especialistas e opiniões dos professores. Devido à maturidade dos alunos, afirmam alguns entrevistados que a escola deve oferecer não somente conhecimentos, como também deve desenvolver-lhes a capacidade de assumir papéis de maneira atuante e transformadora, levando-os a perceberem que são agentes do processo de cultura e que têm importância tanto na escola quanto na sociedade".

Devido a constatações como esta é que nossas reflexões são conduzidas também para a necessidade de se repensar a formação do educador. Essa preocupação não é nova, porém é importante reafirmá-la e reorientá-la tanto do ponto de vista teórico metodológico quanto das práticas. Diante das circunstâncias desenvolvidas ao longo de nossas reflexões é necessário que o educador deixe de ser apenas aquele agente dotado de boa vontade, esforço pessoal e dedicação, mas que tenha também a qualificação adequada para o exercício de sua prática. De tal maneira que este exercício esteja a serviço de outro projeto. De um projeto que esteja fundado em uma praxis na qual os educadores possam estabelecer (...) "um vínculo permanente entre pesquisa e aprendizagem que culmina com a geração de novos conhecimentos, que resgata a educação informal e todos os conhecimentos que a comunidade tem acerca das relações sociais, do processo de trabalho, de sua histórica, confrontando-os com os conhecimentos formais" IBARROLA, 1984.

Isto porque acreditamos que o conhecimento (ciência) é mediador de uma nova pedagogia da praxis. Portanto, o conhecimento possui relações diretas com a conjugação da consciência pedagógica dos problemas da sociedade com uma nova forma de ação prática.

O problema da qualificação-requalificação da educação não pode todavia ser reduzido a uma questão meramente técnico-pedagógica.

Pensando numa perspectiva histórica, a requalificação docente tem profundas imbricações com a recomposição da atividade dividida. Assim colocada, a requalificação teria que ser tratada não a nível meramente pedagógico (de como ser um melhor transmissor de conhecimentos), uma vez que temos como pressuposto o fato de que a própria maneira de transmitir não tem existência própria, mas é determinada pelo conteúdo da praxis; nem a nível individual (através somente de reciclagens), mas,

antes de mais nada, como uma conquista daquilo que MARX chama de “tempo livre para a livre atividade mental e social dos indivíduos”. Esse “tempo livre” contudo não coincide de forma simplista com a redução da jornada de trabalho. Pressupõe a transformação radical das condições do trabalho humano. Isto equivale a dizer que pressupõe então a inversão da relação capitalista entre despotismo e realidade, para a formação de uma sociedade na qual — mediante a abolição da produção pela própria produção — a programação, o plano, a racionalidade, a tecnologia, estejam submetidas ao controle das forças sociais, e o trabalho possa, assim (e unicamente por essa via) converter-se na necessidade primeira do homem (PANZIERO, 1976, NORONHA e FAGUNDES, 1986). Desta forma se materializaria a possibilidade histórica de se resgatar o trabalhador no aluno e o aluno no trabalhador, como o único caminho de superar a separação entre mundo da cultura e mundo da produção.

### BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, M. G. **Educação e Exclusão da cidadania**. FAE/UFMG, (mimeo), 1987.
- ARROYO, M. G. Na Carona da Burguesia (retalhos da história da democratização do ensino). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, UFMG, (3): jun, 1986.
- BEISEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISEGEL, C. R. Ação Política e Expansão da Rede Escolar. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: (8): dezembro, 1964.
- BEISEGEL, C. R. **Política e Educação Popular**. São Paulo, Ática, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **Pensar a Prática**: escritos de viagens e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 2ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Editora: Autores Associados, 1986.
- FÁVERO, O. **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.
- FAZENDA, I. C. **Educação no Brasil Anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.
- FERNANDES, F. Prefácio ao livro de LIMOEIRO, M. C. **Ideologia do Desenvolvimento**: Brasil J. K. — J. Q. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



- FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- FUKUI, L. F. G., SAMPAIO, E. M. S. e BRIOSCHI, L. R. **Escarolarização e Sociedade: um estudo dos excluídos da escola.** São Paulo: INEP/CERV, 1980.
- GAJARDO, M. **Educação Popular e Conscientização no meio rural. Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas.** (org.) Jorge Wertheim e J. D. Bordenave. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GHIRALDELLI, P. **Movimento Operário e Educação Popular na Primeira República.** São Paulo: **Cadernos de pesquisa: (57):** maio 1986.
- GHIRALDELLI, P. **O "Entusiasmo pela Educação" e o "Otimismo Pedagógico" numa perspectiva dialética.** São Paulo: **ANDE (9):** 1985.
- GORZ, A. **Técnico, Especialistas e Luta de Classes. A Divisão Capitalista do Trabalho,** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- HADDAD, S. **Escola para o Trabalhador (uma experiência do ensino superior noturno. Da Escola Carente à Escola Possível.** São Paulo: Loyola, 1986.
- HADDAD, S. (coord.) **Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil – Período de 1971-1985.** São Paulo: CEDI, 1987 (relatório síntese).
- HELLER, A. **A Filosofia Radical.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- IANNI, O. **A Ditadura do Grande Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- IANNI, O. **Estado e Capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- IBARROLA, M. **A Política de Formação para o Trabalho: quatro desafios para investigação educativa. Avaliação em Educação de Adultos: temas e discussões.** Rio de Janeiro: MOBREAL/OREALC, 1984.
- KARTCHEVSKY, A. (et al.). **O Sexo do Trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica.** São Paulo. Cortez Editores: Autores Associados, 1985.
- LETTIERE, A. **Notas sobre as qualificações, a escola e os horários de trabalho. A Divisão Capitalista do Trabalho.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- LOVISOLO, H. **Escola e Família: constelação imperfeita. Ciência Hoje: (6):** 31, maio, 1987.

- MARTINS, J. S. Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. **Debate e Crítica**. São Paulo, (2), Jan-Jun. 1974.
- MARX, O 18 Brumário de Luis Bonaparte, **Coleção "Os Pensadores"**, 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NORONHA, O. M. **De Camponesa a Madame**: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Loyola, 1986.
- NORONHA, O. M. e FAGUNDES, J. I. Desqualificação do Professor: questão pedagógica ou histórica? **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG: (4), 1986.
- O'DONNELL, G. Anotações para uma Teoria do Estado II. **Revista Cultura e Política**. Rio de Janeiro: (4): CEDEC/Paz e Terra, Fev. Abr. 1981.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**, 2ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- PANZIERO, R. Sobre a utilização capitalista das máquinas. **A Divisão Capitalista do Trabalho**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- PRAXEDES, Lourdes. A problemática dos cursos de suplência no Estado de São Paulo: legislação e prática. In: HADDAD, S. (coord.) **Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil**. Período de 1971-85. São Paulo: CEDI, 1987.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 6ª ed., São Paulo: Moraes, 1986.
- SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. **Educação Brasileira Contemporânea**: organização e funcionamento. W. E. Garcia (org.) São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- SAVIANI, D. **Educação : do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.
- SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 vol. II. Col. "Os Economistas".
- TRONTI, M. **Operários e Capital**. Porto: Edições Afrontamento, 1971.