



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Marchesan, Eduardo Caliendo
CINCO TEMAS CENTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO BRASIL
Educação em Revista, vol. 34, e180431, 2018
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698180431

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005027>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

CINCO TEMAS CENTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO BRASIL

Eduardo Caliendo Marchesan*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: Apresentando cinco temas centrais no debate sobre a relação educação-trabalho no Brasil, este artigo dá relevo ao fundamento sobre o qual eles estão assentados. Tais temas – a teoria do capital humano; a escola como reprodução; a dualidade estrutural da educação; a perspectiva marxista sobre o papel do trabalho na escola; e a crise do trabalho – ganham evidência a partir da década de 1970 fundados numa nova possibilidade que emerge no discurso educacional: o mundo do trabalho pode, ou deve, impor demandas à escola nacional, alterando sua organização e suas práticas. A tese defendida circunscreve o objeto partilhado por este campo e diz que a possibilidade mencionada é precisamente aquilo a que se dá o nome de *educação para o trabalho*.

Palavras-chave: Educação para o trabalho. Relação educação-trabalho. Escola. História da educação brasileira.

FIVE CENTRAL THEMES IN THE CONSTITUTION OF THE EDUCATION-WORK RELATIONSHIP IN BRAZIL

ABSTRACT: Presenting five central themes in the debate about the education-work relationship in Brazil, this paper highlights the foundation over which they are seated. These themes – the human capital theory; school as reproduction; education's structural duality; the work crisis – gain evidence in the 1970s, founded by a new possibility that emerges from educational discourse: the work world can, or must, impose demands to national school, altering its organization and practices. The thesis defended here circumscribes the object shared by this field and states that the mentioned possibility is precisely what is called *education for work*.

Keywords: Education for work. Education-work relationship. School. History of Brazilian education.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutor em Langue Française pela Université Paris IV – Paris Sorbonne. Atualmente, é pós-doutorando do Departamento de Filosofia da USP. E-mail: <ecmarchesan@gmail.com>.

1. INTRODUÇÃO

Se há, hoje, um campo delimitado nos estudos da educação ao qual nos referimos como a *relação entre a escola e o trabalho*, composto por temáticas próprias, posicionamentos divergentes e publicações especializadas, tal campo é, de fato, recente. Sua emergência e organização no Brasil acontecem a partir da década de 1970 (mesmo que encontremos raízes para a sua formação nas duas décadas anteriores, especialmente nos escritos de educadores escolanovistas), fato este que sugere a formulação de uma temática específica em educação que ganha corpo neste momento, temática que, mesmo circulando de modo disperso em debates anteriores, emerge com uma especificidade própria.

Meu objetivo neste artigo é apontar precisamente este fundamento comum que atravessa o campo da relação entre escola e trabalho. Organizando um panorama de cinco temas centrais que configuram esta área dos estudos educacionais entre 1970 e a primeira década do século XXI, mais do que pontuar a variedade de questões abordadas – a relação entre escolaridade e desenvolvimento econômico; a teoria do capital humano; a crítica ao economicismo em educação; a escola como reprodução social; a separação entre ensino técnico e ensino geral; a dualidade estrutural do ensino brasileiro; a politecnia; a crise do trabalho; a escola para o emprego ou para o desemprego – a meta aqui é apontar como, de um modo ou de outro, todos os estudos abordados estão assentados num pressuposto fundamental: a escola deve responder aos imperativos daquilo que é comumente chamado (de um modo vago) de *mundo do trabalho*. Isto é, o trabalho, na sua variedade complexa – como mercado de trabalho; como fonte de valor; como atividade produtiva ou improdutiva; como ofício específico; como conjunto mínimo de saberes e técnicas – não apenas pode, mas deve impor à escola, exigências (por vezes difusas)¹ que tocam de um modo central os seus alicerces, os seus objetivos fundamentais, suas práticas e sua organização curricular.

É esta ideia, que hoje parece evidente,² que estrutura o campo em questão. Se tal ideia está presente no primeiro e segundo artigos da Lei de Diretrizes e Bases³ de 1996:

§ 2º *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (...)*

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um rápido olhar para os objetivos expressos na LDB de 1961 sugere como a noção de que a educação deve responder aos imperativos do trabalho é recente:

TÍTULO I

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Não apenas não encontramos a ideia a que nos referimos em meios às finalidades da educação na LDB de 1961, mas um recuo maior no tempo revela que tal ausência não é excepcional.⁴ Se na esfera política as demandas que o trabalho impõe à educação não estão presentes em toda a sua força no início da década de 1960,⁵ também nos estudos em educação esta ideia ainda aparece de modo disperso neste momento. Assim, ao longo de toda a década de 1950, veremos textos publicados por Anísio Teixeira e outros educadores ligados ao movimento da Escola Nova que criticam o estado da instituição escolar, sua cultura essencialmente humanística, descolada da realidade social de um Brasil que se industrializa e se transforma. Entretanto, ainda que nestes textos as exigências por uma escola que responda ao trabalho comecem a aparecer,⁶ elas estarão diluídas em meio a demandas por uma escola voltada à ciência, à prática e à inovação tecnológica. Será apenas nas décadas seguintes que o tema ganhará forma, de início como uma polêmica e, em seguida, como o consenso mencionado anteriormente.

A exposição cronológica de cinco temas fundamentais nos debates sobre a relação entre a escola e o trabalho, feita aqui, busca, portanto, apontar como, no enfrentamento de posicionamentos

divergentes, está em jogo, também, ainda que de modo não explícito e por vezes involuntário, a elaboração e consolidação da ideia de que a escola não pode evitar as exigências impostas pelo mundo do trabalho, mesmo que na maioria dos casos não haja um consenso sobre quais são elas. A preponderância desta ideia será crescente entre os anos 1960 e 2000, de tal modo que, quando em 1980, Claudio Salm procurará questionar a centralidade do trabalho frente à instituição escolar, a reação e negação de suas propostas virão logo em seguida. Do mesmo modo como, uma década depois, a suposta crise do trabalho – controversa em meio a sociólogos e economistas, como veremos – provocará uma série de discussões sobre a crise da escola: a suposta desapareção do trabalho implicaria uma educação para o desemprego (parafraseando o título de um artigo de Pablo Gentili), algo que sugere como a instituição escolar e seus propósitos fundamentais sofrem impactos quase diretos frente às transformações do trabalho.

Antes de finalizar esta introdução, é importante assinalar que não há, aqui, evidentemente, a sugestão de que, a partir dos anos 1950, é proposta pela primeira vez na história uma articulação entre o trabalho e a educação. Os estudos que discutem as transformações nas relações entre estas duas instâncias são numerosos. Eles mostram uma relação entre a formação e o trabalho que remonta às corporações do antigo regime, à qual se seguiu a inscrição da formação ao espaço escolar.⁷ De fato, não é preciso ir tão longe, na medida em que já havia, no Brasil, regulamentações federais para a educação profissional desde o início do século XX e o chamado sistema S, formado por instituições como Senai e Senac, inicia sua atuação na década de 1940.⁸ Além disso, outras propostas de articulação entre o trabalho e a educação, para além de uma formação profissionalizante, circulavam desde o começo do século XX. Podemos citar o exemplo das experiências soviéticas de Pistrak, cuja repercussão no Brasil da primeira metade do século XX foi periférica.⁹

Entretanto, o que está em jogo quando propomos que o campo da relação entre educação e trabalho emerge a partir de uma formulação original *não* é a ideia de que há o surgimento de uma articulação entre saberes a serem aprendidos e ofícios nos quais eles são postos em prática, ou de instituições específicas organizando a formação de profissionais menos ou mais socialmente valorizados e economicamente recompensados. O que está sim em jogo é a ideia de que a instituição escolar nacional, laica, burguesa, republicana, cujos princípios fundadores não estavam relacionados à *educação para o trabalho*, passa a poder (ou dever) ser interpelada em seus fundamentos por uma

instância que, até então, permanecia, se não alheia, ao menos paralela a ela.¹⁰ O encontro particular que funda o campo e os debates dos últimos quarenta ou cinquenta anos é, portanto, o encontro no qual a escola republicana tem seus fundamentos interpelados pelas exigências do trabalho. Assim, nas páginas a seguir, longe de propor um encontro inédito entre educação e trabalho, encaradas como instâncias abstratas e atemporais, estamos mostrando como um objeto discursivo específico, a *educação para o trabalho*, responsável pela condensação de questões prementes na educação brasileira, é direta ou indiretamente tematizado.

Para os nossos propósitos, menos do que uma exposição exaustiva dos estudos na área, importa um olhar abrangente sobre a composição de um campo que se organiza nos anos 1970 e que, progressivamente, se institucionaliza através da criação de grupos de estudos e revistas especializadas. Além disso, interessa, aqui, menos a avaliação da fidelidade dos educadores brasileiros às ideias incorporadas de autores estrangeiros e mais a configuração a elas dada por estes educadores. Os principais temas e debates da área são apresentados a seguir de acordo com o desenvolvimento histórico do debate que os gera. Eles estão divididos em cinco pontos: a teoria do capital humano; a escola como reprodução; a dualidade estrutural da educação brasileira; a perspectiva dos educadores marxistas sobre o papel do trabalho na escola; e a crise do trabalho.

2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A teoria do capital humano ocupa um papel central nos debates que abordam a relação entre a educação e o trabalho no Brasil. Apontada como uma teoria que surge junto com a economia da educação nos anos 1950, seu domínio ao longo das duas décadas seguintes é visto como o índice do economicismo que marcou o período, orientando as discussões sobre o papel da educação. Na recepção dos educadores brasileiros a esta teoria – recepção marcada fortemente pela sua crítica – está presente a leitura da articulação entre educação e desenvolvimento da qual nasce a preocupação com uma *qualificação para o trabalho*. Em termos mais precisos, é a formulação da ideia de um fator H pelos teóricos do capital humano, notadamente T. W. Schultz, fator humano que pudesse explicar o desenvolvimento e subdesenvolvimento das nações, que introduz uma dimensão essencial para que a escola viesse a ser interpelada pelo trabalho.

Deste modo, a educação como capital humano é lida pelos educadores brasileiros como uma perspectiva inserida no contexto

mais amplo das teorias do desenvolvimento socioeconômico. Frigotto apresenta assim o problema que motivou os formuladores do capital humano:

...descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se pela descoberta do fator H (...). No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. (2010, p. 44)

Segundo Frigotto (2010), a ideia-chave do capital humano recai sobre um acréscimo marginal de educação, instrução e treinamento, ao qual corresponderia um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ele traduz tal ideia como “... uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadores da capacidade de trabalho e produção.” (p. 44). Como derivação deste princípio, surge o incentivo ao investimento em recursos humanos graças à sua rentabilidade em dois níveis: no desenvolvimento das nações e na mobilidade social e profissional do indivíduo.

Ferretti e Madeira (1983, 1992) também enfatizam a articulação da teoria do capital humano às concepções sobre o desenvolvimento que circulavam nos anos 1960. Segundo estes autores, a “*concepção desenvolvimentista*” se organizava a partir da ideia de que haveria um contínuo entre as sociedades avançadas e atrasadas, o que sugeria a possibilidade da eventual equiparação entre estes dois blocos. Deste modo, o problema fundamental estaria ligado à identificação dos obstáculos, assim como dos fatores promotores do desenvolvimento, o que funcionaria como uma primeira etapa no esforço de tirar as sociedades subdesenvolvidas de sua inércia. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a modernização da sociedade resultavam nas transformações da educação, cuja melhoria quantitativa e qualitativa criaria, retroativamente, as condições de um desenvolvimento acelerado da nação. O instrumento técnico que emerge como o promotor da articulação entre as demandas da economia, a educação e o desenvolvimento nacional é o planejamento, especialmente o planejamento educacional.¹¹

A ênfase no acréscimo de educação como correlato do desenvolvimento do país coloca em primeiro plano a questão da qualificação. Tal noção, que, como aponta Ferretti (2004), advém da sociologia do trabalho, é apropriada pela educação e circula tanto na produção acadêmica quanto na organização político-administrativa.

A *qualificação para o trabalho* passa a ser, então, um termo central tanto nas discussões que envolvem a educação profissional num sentido restrito (cursos técnicos e formação de profissionais) quanto na educação tomada de um modo amplo.

Se estes estudos deixam clara a conexão genética entre as teorias sobre o desenvolvimento social, especialmente a forma como tal desenvolvimento impacta a instituição escolar, e a emergência da demanda de que a escola responda aos imperativos do trabalho (neste caso particular, uma demanda de qualificação profissional), tal relação entre desenvolvimento social e emergência de exigências impostas pelo trabalho também aparece articulada nos textos de Anísio Teixeira da década de 1950.¹² No entanto, tal relação não está formulada a partir da noção central da teoria do capital humano de um fator humano agregado à produção capaz de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico. Nos textos de Anísio Teixeira, há uma insistência sobre a inadequação crescente da escola frente à industrialização da sociedade brasileira e o desenvolvimento pelo qual ela passa, inadequação esta que impõe à escola a necessidade de uma reorganização a partir de novos princípios, vinculados à prática e à ciência. A crítica que ele e outros educadores, como Primo Nunes de Andrade (1958), elaboram, fundada no pragmatismo americano (especialmente nos trabalhos de John Dewey), sugere que as raízes da ideia de que a instituição escolar deve responder ao trabalho têm, no Brasil, origens diversas, não restritas apenas à economia da educação.¹³

3. O REPRODUTIVISMO E AS CRÍTICAS AO CAPITAL HUMANO: A FUNÇÃO DA ESCOLA

Apesar da ênfase apontada na articulação entre educação e desenvolvimento na década de 1970, Santos (2003) sustenta que o impulso das pesquisas educacionais, em meados desta década, esteve ligado às críticas à função social da escola, motivadas principalmente pela leitura de autores franceses como Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser. Tais autores, na síntese de Santos, são apresentados como responsáveis por revelar “... *toda uma série de relações e práticas educacionais reprodutoras das relações sociais de produção capitalistas*” o que, segundo a autora, seria “*a contribuição fundamental da teoria da reprodução para a análise da educação brasileira.*” (p. 148).¹⁴

No entanto, as críticas que se dirigem de modo mais contundente à teoria do capital humano e promovem uma inflexão nos estudos sobre a relação entre a educação e o trabalho, aparecem no início dos anos 1980. Há um relativo consenso na literatura da área

de que esta crítica atravessa três pontos chave: o livro de Claudio Salm (1980), *Escola e trabalho*, seguido da sua contestação por Gaudêncio Frigotto (2006) e dos trabalhos de Acácia Kuenzer (2007a, 2007b).¹⁵

Neste momento, a preocupação em discutir as relações entre a escola e o capitalismo configurava um cenário descrito do seguinte modo por Liana Aureliano, no prefácio ao livro de Salm (1980):

A natureza destas relações vem atormentando quer o pensamento revolucionário quer a consciência conservadora (...) os temas se desdobram, se confundem, se atropelam: a educação é um requerimento econômico do capital, a escola é uma instituição funcional à acumulação capitalista, os programas de ensino são instrumentos de qualificação da força de trabalho, o treinamento é um determinante da distribuição de renda; ou então a educação distorce a personalidade, aliena e subjuga o homem, a escola é o locus de treinamento da disciplina e da obediência requeridas pela fábrica e pelo capitalismo, etc. (p. 15)

Em face deste cenário, Ferretti e Madeira (1992) localizam o trabalho de Salm (1980) entre as vertentes que criticavam o economicismo a partir de uma análise imanente, isto é, através do ataque à sua consistência teórica interna. Salm coloca em primeiro plano o aspecto político-ideológico da escola e de suas práticas educativas, esvaziando as relações entre esta instituição e a produção econômica. Sua crítica recai tanto sobre a teoria do capital humano quanto sobre o reprodutivismo, tal como apontam Bonamino, Mata e Dauser (1993):

Salm, ao tratar especificamente da escola, questiona a insistência das teorias crítico-reprodutivistas em considerar esta instituição como locus da reprodução da força de trabalho em resposta às necessidades do capital e nega sua subordinação ao mesmo. Segundo Salm, a verdadeira formação do trabalhador ocorre nas relações de produção, através de uma pedagogia criada pelo capital e não na escola. (p. 52)

Assim, o que Salm propõe é a retomada de debates que tratem da educação não a partir da sua relação com o capitalismo e as forças produtivas, mas sim do problema da construção da democracia. Trata-se de um estudo que podemos tomar como a contestação da relação fundamental entre escola e trabalho que organiza os próprios fundamentos do campo, no qual Salm questiona indiretamente a pertinência dos tipos de investigação preocupados com as relações entre escola, economia e trabalho. O modo como ele será criticado por Frigotto (2006) mostra que tal questionamento não pode ter lugar entre os economicistas, os reprodutivistas e nem mesmo entre os marxistas (representados pelo trabalho de Frigotto). Isso implica dizer que o estudo de Salm questiona uma relação cada vez mais inquestionável entre escola e trabalho, em que as exigências do trabalho devem necessariamente ser tomadas em conta na discussão sobre os objetivos da escola, sobre a organização de suas práticas e de

seu currículo e, a partir da qual, uma agenda de debates sobre o real sentido do trabalho frente à escola é estabelecida.

Frigotto também desenvolve a crítica do economicismo, mas o faz a partir de um enquadre marxista. Ele se contrapõe à posição de Salm que toma como a “... tese do desvínculo que postulava que o capital prescinde da escola.” (Frigotto, 2010, p. 47). Se Frigotto volta a sustentar o vínculo entre a escola e o capital, ele o faz denunciando a relação direta proposta pela teoria do capital humano. Ele sustenta que a inserção da escola no sistema capitalista acontece a partir de uma série de mediações, que mostram como, ainda que a escola não atue diretamente na reprodução do capital, ela serve aos seus propósitos:

...a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe que, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe. (Frigotto, 2006, p. 223)

O que esta passagem evidencia é o modo como Frigotto vê na escola o lugar de uma contradição: ela não é uma instituição alheia às relações capitalistas de produção, mas ao mesmo tempo, não é nem mero instrumento de sua reprodução, nem fator de desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, ela surge, por exemplo, como um espaço capaz de regular as pressões da população jovem sobre o mercado de trabalho, na medida em que inscreve como pertinente o adiamento da participação na força de trabalho.

4. A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em meio aos educadores marxistas que ganham destaque no período, Kuenzer (2007a, 2007b) se notabiliza por alavancar uma temática que irá persistir nos estudos em educação nas décadas seguintes: a dualidade estrutural da educação brasileira. Nesta leitura, toda a história da educação brasileira estaria atravessada por uma divisão fundamental entre o ensino técnico, voltado para as classes populares, e o ensino acadêmico, dirigido à elite. Enquanto o ensino técnico se configura como um caminho curto para a profissionalização, o ensino acadêmico, propedêutico, teria como fim o ingresso na universidade.

De fato, esta temática já aparecia nos textos de Anísio Teixeira, publicados na década de 1950. Se as referências deste autor estavam ligadas ao modelo liberal norte-americano, a descrição que ele oferece da cisão do ensino brasileiro se assemelha muito à de Kuenzer e de outros educadores marxistas:

...essa educação [técnica] não objetivava nenhuma específica classificação social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um 'meio de vida' ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual – ela sim – classificava socialmente e permitia a ascensão às chamadas profissões liberais (Teixeira, 1956 p. 35)

Os textos de Kuenzer procuram mostrar, de modo recorrente, como tal cisão persiste ao longo das diversas leis que buscam organizar o ensino nacional. As tentativas explícitas de superação da dicotomia presente em muitas destas leis, através da equiparação dos diplomas do ensino técnico e secundário nos anos 1950, da profissionalização do ensino médio nos anos 1970, ou através da LDB da década de 1990, são apontadas como soluções parciais ou projetos ideológicos para velar aquilo que é o próprio fundamento da organização do ensino brasileiro.

Esta leitura da dicotomia estrutural está assentada na ideia de uma separação secular entre instrução e trabalho. Demerval Saviani (2007), por exemplo, se baseia nos trabalhos de Manacorda para apresentar tal divisão como uma constante, um princípio profundo atravessando a história da educação. Deste modo, apesar de rupturas mais ou menos profundas na organização escolar, desde a antiguidade seria possível reconhecer formas desta cisão. Organizando esta interpretação generalizante da organização da educação, à qual voltaremos na próxima seção, aparece um princípio partilhado pelos educadores marxistas: a politecnia, princípio que surge como organizador de uma utopia que só pode funcionar a partir dele.

5. A UTOPIA MARXISTA

As publicações de educadores como Saviani, Frigotto, Kuenzer e Ciavatta são um exemplo importante de como a inscrição do trabalho como instância à qual a escola deve responder gera um debate sobre qual conceito de trabalho deve ser acolhido pela instituição escolar. Em outras palavras, se o trabalho é central para a organização dos objetivos da educação, é preciso colocar em questão este conceito chave na história da filosofia e da sociologia e que, como tal, é profundamente problemático. A pergunta que emerge

daí diz respeito ao real significado do trabalho especialmente quando este está inscrito como noção fundamental para a organização da formação escolar: qual trabalho está em questão quando temos em vista a organização do ensino público nacional? A oposição destes educadores à introdução do trabalho na escola como mero ensino de técnicas rudimentares para ofícios particulares (ou mesmo, como vimos, à organização de um sistema paralelo para fazê-lo) – a qualificação – e à pedagogia moral, por vezes explícita, conformando o aluno a um modo de se portar próprio ao ambiente de trabalho, decorre não apenas da leitura correta de que, compreendido deste modo, o trabalho pretende ser um eixo educacional apenas para a parcela da população que não pode ou não deve aceder ao ensino superior, sendo, portanto, a expressão da dualidade referida na seção anterior, mas também do princípio que eles pretendem extrair de certa tradição marxista de que o trabalho, articulado à formação, toca algo de central acerca da própria constituição do humano. Assim, a tarefa seria não excluir o trabalho como fundamento organizador da escola nacional, mas sim rearticular tal noção de modo que o tecnicismo da qualificação e o moralismo ideológico do desenvolvimento de competências fossem substituídos por práticas formativas que dessem expressão à dimensão constitutiva do trabalho.

A dificuldade no caso destes pesquisadores marxistas será a tentativa de abordar tal questão a partir do trabalho como princípio transcendente, o que, paradoxalmente, negará a própria inscrição histórica da relação entre educação e trabalho, isto é, as peculiaridades desta relação no contexto brasileiro (precisamente aquilo a que estamos dando evidência neste artigo: a emergência na metade do século XX da possibilidade do trabalho impor demandas que tocam os fundamentos da escola nacional). Tais autores organizam seus estudos acerca da relação entre educação e trabalho a partir daquilo que chamam de “*dimensão ontológica do trabalho*”. Para eles, o trabalho é a essência do homem: “... o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.” (Saviani, 2007, p. 154)

Esta dimensão ontológica do trabalho o aproximaria da educação, criando com ela uma identidade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. (...) Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (...). Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. (Saviani, 2007, p. 154)

Dada esta unidade primordial (e frente ao estado atual de separação entre as duas instâncias), caberia explicar a cisão entre a educação e o trabalho, cuja origem estaria no advento do modo de produção escravista: “... *essa divisão dos homens em classes irá provocar também uma divisão na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.*” (Saviani, 2007, p. 155). É importante ter em conta como, nesta leitura, os modos históricos de produção atuam sobre um fundamento primordial, a mencionada articulação entre formação e trabalho, de tal modo que é gerado, para os educadores marxistas brasileiros, um distanciamento, uma espécie de hiato entre as formas de produção e o fundamento em questão, que, como princípio fundamental, goza de uma autonomia: há uma abstração cujos contornos são bastante vagos, chamada por Saviani (2007) de “*estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação*” (p. 152), cuja existência pode ser constatada a despeito de formas específicas que assumem as condições de produção material (daí a própria possibilidade de que estas ajam sobre tal abstração, alterando sua configuração unitária primordial).

Atravessando a história da humanidade, a separação entre educação e trabalho ganharia, na modernidade, uma nova configuração ligada ao impacto da revolução industrial:

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional... (Saviani, 2007, p. 159)

Ocorre neste momento, segundo Saviani, certa reaproximação entre educação e trabalho na medida em que o impacto da revolução industrial força a escola a vincular-se ao mundo da produção. O que se estabelece, então, é, por um lado, o sistema dual ao qual nos referimos anteriormente e, por outro, a proposta da escola única diferenciada “... *que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social*” (p. 159).

Frente a este relato da separação entre educação e o trabalho como a negação histórica de uma dimensão fundamental do humano, o conceito de politecnia surge como o único princípio capaz de superar tal situação. É ele que, substituindo as noções de qualificação e desenvolvimento de competências, seria capaz de orientar a formação escolar a partir do vínculo ontológico-histórico entre educação e trabalho. Tal como os marxistas brasileiros apresentam tal conceito, a politecnia

diz respeito ao “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno*” (Saviani, 2003, p. 140). Ela

...significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. (Kuenzer, 2005, p. 89)

Tomando-a como fundamento, o ensino médio “... *deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.*” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.35).

Se este grupo de educadores exerce uma importante tarefa opondo-se ao tecnicismo na educação escolar e denunciando motivações de manutenção de privilégios subjacentes às políticas de qualificação para o trabalho, vemos, ao mesmo tempo, como a releitura que eles oferecem do trabalho como elemento capaz de reorganizar as práticas escolares acaba por estar assentada sobre uma ontologia metafísica: o trabalho, no sentido da politecnia, estaria ligado à constituição fundamental do homem independentemente de qualquer formação histórica. Tais formações influiriam nesta condição fundamental distorcendo-a (como, por exemplo, através da separação entre educação e trabalho) ou reparando-a.

O conceito de politecnia corresponde, portanto, nestes textos, ao verdadeiro encontro (ou reencontro) da educação com o trabalho, isto é, como a retomada de uma identidade perdida. É à luz dele que se evidencia a inadequação de todas as tentativas de integração entre o ensino técnico e o ensino acadêmico na história da educação brasileira. Assim, a politecnia é, na leitura destes educadores brasileiros, ao mesmo tempo, fim da educação e critério para a crítica às políticas educacionais. Nesses termos, esta perspectiva acaba por ignorar a própria historicidade que funda a possibilidade de seu discurso sobre a educação e trabalho, fazendo dele uma evidência a-histórica.

6. A CRISE DO TRABALHO

A maioria dos estudos que surgem nos anos 1990 está marcada pelo debate sobre o fim do trabalho que, neste período, ganha força junto aos anúncios do fim de algumas das grandes categorias que vinham organizando o pensamento social no século XX: o fim das ideologias, o fim da política e, talvez aquele que tenha tido mais impacto, o fim da história. Com a chegada da chamada sociedade do conhecimento, a centralidade que o trabalho possuía, tanto como categoria do pensamento marxista, quanto como elemento

fundamental de organização da vida social, teria dado lugar à dimensão comunicacional, tal como proposta por Jürgen Habermas, por exemplo, e a uma esfera intersubjetiva. Do ponto de vista educacional trata-se não de negar a obrigação da escola de responder às demandas do trabalho, mas de propor que tais demandas chegaram ao fim.

As pesquisas em educação no Brasil, de um modo geral, se posicionam na contramão desta visão. Elas se fundamentam em autores que, a partir da sociologia, pretendem reabilitar o lugar central do trabalho, como Castel (1999), por exemplo, e, no Brasil, Antunes (2005). Castel trata do trabalho assalariado como fundamento da “*questão social*”, que ele define como o problema da manutenção da coesão social frente às contradições internas que agem no sentido da ruptura do tecido societário. A condição de assalariado, tida na idade média como indigna (“*o vagabundo é o grau zero do assalariado*”), passa a ser o que organiza a situação do trabalhador na modernidade, sendo não mais desprezada, mas sim almejada.

...a questão é exatamente compreender isso. Reativar esses ‘vestígios’ de assalariamento na sociedade pré-industrial, isto é, a grande impotência do conjunto dos assalariados de então. Mas é também remontar à sua base antropológica e encontrar um fio condutor para acompanhar suas transformações até hoje. (...) A convicção de que nela [na condição de assalariado] estava o cerne da questão social se impôs lentamente, mas cada vez mais imperiosamente ao longo do trabalho. (p. 146)

Como um estudo que retoma os fundamentos históricos do salário, o livro de Castel acaba por mostrar a gênese de uma configuração social que segue viva e que tem no trabalho assalariado seu elemento organizador. É esse aspecto que o coloca como referência fundamental para aqueles que pretendiam se contrapor ao discurso sobre o fim do trabalho.

No entanto, junto à reafirmação da centralidade do trabalho, está posta a crise que se abate sobre o emprego. As altas taxas de desemprego e a constatação de que o neoliberalismo, em pleno auge nos anos 1990, havia desfeito a relação entre emprego e crescimento econômico,¹⁶ colocava em xeque a ideia de uma qualificação para o trabalho. Se o trabalho, entendido como emprego, ainda era uma categoria central, a massa de desempregados que integravam de modo estrutural a economia neoliberal mostrava, no entanto, que tal centralidade podia se expressar através da inclusão concretizada, paradoxalmente, numa posição de exclusão: ser desempregado como condição interna à economia neoliberal.

A teoria do capital humano havia florescido precisamente no período de prosperidade nos países centrais do capitalismo, em

que o *welfare state* representava a promessa do pleno emprego, tal como mostra Gentili (1998). Com a crise econômica dos anos 1970 e a partir do advento do neoliberalismo, a pergunta que começava a se configurar dizia respeito à preparação dos jovens não para o emprego, mas sim para o desemprego. É esta a temática que domina as pesquisas nos anos 1990 e início dos anos 2000, principalmente em trabalhos como os de Gentili (1998), Arroyo (1998), Franco (1998), Frigotto (2002), dentre outros. De certo modo, trata-se da continuidade dos estudos que tinham como elemento central a crítica ao economicismo na educação.

As transformações no mundo do trabalho, relacionadas à passagem de um modelo produtivo taylorista-fordista para a chamada acumulação flexível, como aponta David Harvey (1991), colocaram o trabalhador em uma posição de constante insegurança. O trabalhador especializado dava lugar a um profissional que deveria estar pronto para mudanças, atento às necessidades de um mundo em constante transformação e apto a responder às demandas variáveis do trabalho de modo criativo e inovador.

É neste contexto que a noção de qualificação começa a ser deixada de lado. A capacitação profissional para um trabalho específico passa a ser vista como algo ultrapassado. Em seu lugar, surge a *competência*, misto de capacidades profissionais e características pessoais que seriam adequadas para o trabalho. Se, antes, era preciso oferecer um acréscimo de educação para promover o desenvolvimento pessoal e social, agora, a questão fundamental dizia respeito a uma formação ampla que permitisse o exercício de funções variadas. A educação deveria enfatizar aspectos que permitissem a emergência da criatividade que daria ao trabalhador a capacidade de se desdobrar em situações de trabalho menos previsíveis, em cargos que, supostamente, não estavam hierarquicamente definidos.¹⁷

À competência, somava-se a ideia de *empregabilidade*. A formação, agora permanente, não garante mais a qualificação específica para um trabalho, se não certo, ao menos provável. Com a educação constante, o que se impõe é a necessidade de o trabalhador aumentar suas possibilidades de inserção em um mercado de trabalho restrito e exigente, sua *empregabilidade*. No entanto, tais exigências, de uma opacidade considerável, não se apresentavam como garantias de emprego ou sucesso.

Para a tese a qual aludimos neste artigo, o debate sobre o fim do trabalho dentro da literatura educacional mostra, paradoxalmente, a centralidade desta categoria para a organização da escola brasileira

no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ainda que esteja em jogo a negação da qualificação para um emprego específico e da aquisição de saberes específicos, o fato é que tal negação promove um questionamento sobre a finalidade da educação escolar e de seu papel formativo, concentrado no significante *educação para o desemprego*. A articulação entre escola e trabalho – no sentido do encontro que permite ao trabalho orientar os objetivos e práticas educacionais – é, neste momento, tão estreita que, à crise do trabalho corresponde a crise dos fundamentos da própria escola.¹⁸

7. CONCLUSÃO

Como dissemos, buscamos enfatizar, neste artigo, menos as repartições de um campo e mais aquilo que funda o espaço comum que permite tais repartições. É a partir do momento em que o trabalho pode interpelar os fundamentos da escola que tal campo pode emergir, sendo que a estabilização e a consolidação deste campo equivalem à assunção, como pressuposto evidente, da ideia de que o trabalho deve impor demandas à instituição educativa nacional.

Se, nos anos 1950 e 1960, a teoria do capital humano afirmava como tese o impacto da educação sobre a economia e seus críticos, de formas diversas, pretendiam redefinir o lugar do trabalho frente à instituição educacional, a reação à ideia neoliberal do fim do trabalho assume como pressuposto o impacto deste discurso e das políticas que se configuram em torno dele sobre a finalidade e os fundamentos da escola. Em outras palavras, não está mais em jogo defender (ou debater) se o mundo do trabalho toca os fundamentos da instituição escolar, já que esta é a evidência a partir da qual partem os debates: se o trabalho chegou ao fim, cabe se perguntar quais são os impactos deste fato para a educação.

A necessidade da afirmação de uma relação entre educação e trabalho a partir de uma tese explícita dá lugar à assunção implícita de uma conexão que gera uma série de problemas que caracterizam o próprio campo: como a escola deve qualificar para o trabalho? Quais são os saberes próprios a esta qualificação que a escola deve ensinar? Qual é o real conceito de trabalho que deve informar as práticas escolares? Como o trabalho transcende o tecnicismo dentro da escola? Como a escola deve reagir à desvinculação entre emprego e desenvolvimento promovido pela ideologia neoliberal?

Se tais problemas são menos ou mais assumidos pelos diferentes posicionamentos a que aludimos – e se a resposta a cada

um deles marca ou inscreve os próprios posicionamentos em questão – todos estão assentados sobre o fundamento partilhado de que o trabalho (com as dificuldades profundas de definição do termo) impõe demandas que interpelam a instituição escolar e questionam seus alicerces. É este fundamento que configura a novidade a partir da qual o campo de estudos da relação entre educação e trabalho pode emergir e se afirmar no Brasil na segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e terra, p. 9 – 23, 1995.
- ANDRADE, P. N. de. A educação na era do desenvolvimento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, p. 46 – 68, jul./set. 1958.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARROYO, M. G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 138 – 165, 1998.
- BONAMINO, A.; MATA, M. L.; DAUSTER, T. Educação-trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 84, p. 50 – 62, 1993.
- BRASIL. **Constituição federal**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ, 1937.
- BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRYAN, N. A.; P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**. Campinas: Alínea, 2008.
- CALLAWAY, A. Planejamento educacional e juventude desempregada. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 17, p. 79 – 98, 1976.
- CASTEL, R. **Les métamorphoses de la question sociale**. Paris: Folio, 1999.
- CHARLOT, B. **La mystification pédagogique: réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation**. Paris: Payot, 1977.
- CHARLOT, B. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, I. (org.) **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, p. 77 – 92, 2008.
- FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, 2004.
- FERRETTI, C. J. ; MADEIRA, F. Introdução. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 47, p. 3 – 13, 1983.
- FERRETTI, C. J. ; MADEIRA, F. Educação/trabalho: reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 75 – 86, 1992.

- FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 100 – 137, 1998.
- FREITAS, L. C. *A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito*. In: PISTRÁK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11 – 27, 2002.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168 – 194, 2009.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 76 – 99, 1998.
- HARBISON, F. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 6, p. 85 – 104, 1972.
- HARVEY, D. **The condition of post modernity: an enquiry into the origins of cultural change**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1991.
- INEP. **A educação nas mensagens presidenciais vol. II**. Brasília, 1987.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, p. 77 – 95, 2005.
- KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007a.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007b.
- MARCHESAN, E. C. 'X para o trabalho': genealogia de uma evidência. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 275. 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PÊCHEUX, M. Les vérités de La Palice. In: MALDIDIER, D. (org.). **L'inquiétude du discours**. Paris: Éditions des Cendres, p. 175 – 244, 1990.
- PISTRÁK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2006.
- POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 383 – 399, 2004.
- POIGNANT, R. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 5, p. 77 – 104, 1972.
- SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, E. H. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In: NOZAKI, (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, p. 147 – 159, 2003.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131 – 152, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152 – 165, 2007.

SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, p.23 – 46, 2008.

SENNETT, R. **The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism**. New York: W. W. Norton & Co, 1998.

TEIXEIRA, A. **A escola secundária em transformação**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. XXI. n. 53, p. 3 – 20, jan./mar. 1954a.

TEIXEIRA, A. **A educação que nos convém**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, V. XXI, n. 54, p. 16 – 33, abr./jun. 1954b.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. In: TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia editora nacional, p. 23 – 51, 1956.

VIGOTSKI, L. S. Enfoque psicológico da educação pelo trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. p. 247 – 276, 2004.

NOTAS

¹Tal caráter difuso é apontado por autores que enfrentam o problema de qual trabalho deve ser assumido no interior da escola, organizando as práticas educativas. Ver, por exemplo, Frigotto (2009).

²Evidência a que Michel Pêcheux (1990) se referia como o impensado do pensamento (*l'impensé de l'pensé*), isto é, como o fundamento que organiza aquilo que pensamos (aquilo que dizemos) sobre a realidade, de tal modo que, tomando-o como ponto pacífico, não nos damos mesmo conta de que ele corresponde a proposições basilares ou, dito de outro modo, deixamos, a partir de dado momento, a formulá-lo como proposição explícita.

³Tal ideia está, neste excerto, condensada no significante *qualificação para o trabalho*. É em torno a este significante (e suas variantes), extremamente raro antes dos anos 1950 no discurso político-pedagógico, que emerge uma problemática específica: a necessidade de que escola responda às demandas e transformações do trabalho e a pergunta sobre o modo de fazê-lo. A descrição das condições de emergência deste objeto de discurso é apresentada em detalhes em Marchesan (2014).

⁴Tal como revela a exposição dos objetivos da educação na constituição de 1937, por exemplo.

⁵Encontramos, entretanto, a presença do sintagma *educação para o trabalho* já em 1962, no Plano Trienal de Educação e num discurso de João Goulart dirigido ao congresso. Ver INEP (1987)

⁶Os textos destes autores – pessoas que ocupavam cargos importantes na estrutura institucional da educação brasileira – assentados em referências ao pragmatismo americano e aos ideais humanísticos da revolução francesa são o caldeirão no qual é gerada, no Brasil, a possibilidade de que o trabalho imponha demandas à educação. Ver Marchesan (2014)

⁷ Podemos mencionar brevemente Charlot (2008) e Schwartz (2008).

⁸ Para a história da implantação do sistema S, ver Bryan (2008).

⁹ Para uma discussão da experiência soviética nos anos 1920 e início dos anos 1930, ver: Pistrak (2006), Vigotski (2004) e Freitas (2009).

¹⁰ Uma sugestão desenvolvida em Marchesan (2014) diz respeito ao modo como é a contradição entre os imperativos do trabalho, tal como eles começam a se impor a partir dos anos 1950 e 1960, e a manutenção dos ideais da escola burguesa e republicana que alimentam os debates apresentados neste artigo.

¹¹ Assim, na década de 1970, irão emergir estudos seguindo a agenda organizada a partir dos princípios formulados pela teoria do capital humano, tal como os trabalhos de Harbison (1972), que trata da produção de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento, Poignant (1972), que destaca a importância do planejamento educacional e Callaway (1976), cujo estudo aponta os problemas dos países em desenvolvimento para gerar os recursos humanos necessários ao seu desenvolvimento

¹² Teixeira (1954a, 1954b)

¹³ Ver Marchesan (2014).

¹⁴ Para um exemplo deste tipo de crítica, numa abordagem marxista, podemos citar Mészáros (2005). Charlot (1977) é um autor que aponta este caráter reprodutivo, mas que, ao mesmo tempo, reconhece uma tensão viva na escola entre a reprodução e a emergência do novo.

¹⁵ Para uma crítica à ideia de que o acréscimo na *quantidade de educação* promoveria o desenvolvimento econômico e social, elaborada na primeira década do século XXI, ver Pochmann (2004): “... a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade.” (POCHMANN, 2004, p. 384)

¹⁶ Sobre a relação entre o emprego e o crescimento econômico numa ordem neoliberal, ver Anderson (1995).

¹⁷ Para Sennett (1998), no entanto, a flexibilização das relações de trabalho e da hierarquia organizacional está, na verdade, relacionada a um aumento da insegurança do trabalhador e esconde estruturas hierárquicas que não desaparecem, mas se tornam difusas.

¹⁸ Cabe mencionar como nota que, desde os anos 1990, há uma tendência crescente de estudos que, dotados de uma metodologia inspirada na etnografia, propõem trabalhos de campo em que a questão da subjetividade ganha um papel central. Santos (2003) mostra como a Ergonomia, tratando “... (d) o conceito de atividade e (d) a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real” permitiu “... aprofundar o conhecimento sobre o mundo do trabalho e a experiência dos trabalhadores...” (p. 155). Ao mesmo tempo, a Ergologia aparece como uma forma de considerar a “... situação de trabalho como um espaço de transgressão de normas estabelecidas e de renormalização produzida pelos sujeitos no trabalho.” (p. 155).

Submetido: 24/05/2017

Aprovado: 17/11/2017

Contato:

Departamento de Filosofia

Universidade de São Paulo

Rua do Lago, 717 – Vila Universitária,

São Paulo | SP | Brasil

CEP 05.508-080