



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Kergoat, Prisca

Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes

Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 118, enero-marzo, 2012, pp. 47-59

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PENSAR A CULTURA OPERÁRIA PARA DESCONSTRUIR A HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES*

PRISCA KERGOAT**

RESUMO: Como dar conta da depreciação dos saberes operários num contexto de forte valorização das formações por aprendizagem em empresas? A implementação de uma sociologia das relações permite não apenas esclarecer os mecanismos que organizam a depreciação da qualificação operária – e feminina –, mas ainda mostra que a análise não pode ignorar a questão da cultura operária, à qual a sociologia francesa raramente atribui o devido lugar.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Cultura operária. Qualificação operária (e feminina). Saberes (de operários e empregados).

THINKING WORKING-CLASS CULTURE TO DECONSTRUCT KNOWLEDGE RANKING

ABSTRACT: How to account for working-class knowledge disqualification in a context of strong valorization of training by apprenticeship in companies? Implementing a sociology of relations allows not only to enlighten the mechanisms that organize the denial of working-class and women's qualification, but also to highlight that the analysis cannot disregard the issue of working-class culture, too often underestimated by the French sociology.

Key words: Labor. Education. Working-class culture. Working-class (and women's) qualification. (Working-class and employees') knowledge.

* Primeiro, gostaria de agradecer às organizadoras desse seminário, profª Aparecida Neri de Souza e, mais particularmente, profª Liliana Segnini, pela qualidade dessa homenagem tão merecida a Lucie Tanguy.

Tradução de Alain François, revista por Carolina Violante Peres. Revisão técnica de Liliana Segnini.

** Socióloga e professora no Centro Universitário Jean-François Champollion (Albi, França). E-mail: prisca.kergoat@mimozas.fr

PENSER LA CULTURE OUVRIERE POUR DECONSTRUIRE
LA HIERARCHISATION DES SAVOIRS

RÉSUMÉ: Comment rendre compte de la dépréciation des savoirs ouvriers dans un contexte de forte valorisation des formations par apprentissage en entreprise ? La mise en œuvre d'une sociologie des relations permet non seulement d'éclairer les mécanismes qui organisent le déni de la qualification ouvrière -et féminine- mais aussi de montrer que l'analyse ne peut évacuer la question de la culture ouvrière trop souvent minorée par la sociologie française.

Mots-clés: Travail. Éducation. Culture ouvrière. Qualification ouvrière (et féminine). Savoirs (ouvriers et employés).

Introdução

O encontro com Lucie Tanguy e seus trabalhos constitui a mais importante guinada no meu itinerário intelectual: primeiro pela mobilização de um quadro teórico que me permitiu sair do que, na época, parecia ser um impasse (voltarei mais tarde a tratar essa questão), mas também pelo que ela nos transmitiu: uma maneira de pensar e de fazer sociologia, um rigor na demonstração científica, uma exigência de trabalho benfeito, esmerado. O que nos legou não é apenas um ofício considerado na sua totalidade (saber sociológico e prática de campo), mas também uma cultura do trabalho que dá a devida importância ao trabalho coletivo, à solidariedade e à coragem intelectual. Em vez de se limitar a propor uma sociologia crítica, dá-nos condições para sustentar propostas sociológicas mesmo quando vão de encontro à nossa própria comunidade de ofício e pensamento.

Essas diferentes qualidades têm sua origem numa postura crítica (sociologia das relações sociais), na sua formação científica (em Química, acredito), mas também na sua herança familiar impregnada pelo que chamarei aqui, no sentido amplo, de cultura operária.

É a questão da depreciação dos saberes operários e mais amplamente da cultura operária que vou questionar aqui. Mais precisamente, vou interrogar a simultaneidade de dois fenômenos: a valorização social das formações por aprendizagem em empresas¹ e a forte desqualificação dos saberes dos operários (e dos empregados).

Portanto, estou perante um paradoxo: não deveria a valorização da aprendizagem acarretar um reconhecimento dos saberes dos operários (e dos empregados) detentores, na França, de um Certificado de Aptidão Profissional (*Certificat d'Aptitude Professionnelle* – CAP), diploma histórico da qualificação operária?

Então, como dar sentido e forma a essa depreciação dos saberes operários, alcançada não só por discursos e práticas das grandes empresas, mas também por uma comunidade intelectual?

Esse paradoxo me doía tanto mais que essas concepções ferem parte da minha herança, a dos meus avós operários, e também o que eu podia observar no meu campo: se admitíssemos, assim como a sociologia francesa dominante, que a cultura operária não existe, não existe mais ou não pode ser transmitida, como explicar, por um lado, essa obsessão das diretorias das grandes empresas em expurgá-la dos coletivos de trabalho? E, por outro lado, como dar conta das relações com o trabalho e das práticas de resistência adotadas pelos aprendizes, homens e mulheres, as quais manifestam uma relação óbvia com a cultura operária?²

Para resolver esse paradoxo, os quadros teóricos implementados por Lucie Tanguy são preciosos. Primeiro, vou lançar mão da sociologia das relações que ela implantou, pois permite trabalhar com configurações e, além do mais, fazer surgir as linhas de interdependência entre o mundo do trabalho e o da educação. Essa tentativa, extremamente bem-sucedida, permite não mais considerar o trabalho e a educação como categorias separadas. De fato, privilegia uma análise dinâmica, centrada no estudo da relação e da interdependência entre eles.

Também recorrerei à abordagem sócio-histórica, pois convida a sair do presente imediato e situar as interrogações no tempo e, além do mais, a romper “*com o caráter ‘evidente’ das formas presentes*” (Tanguy, 1999). Essa perspectiva contribuiu para desnaturalizar o presente e entrever possíveis, tanto os que poderiam ter sido quanto os que poderiam advir.

Para estabelecer uma configuração que leve em conta, ao mesmo tempo, a valorização da aprendizagem e a depreciação dos saberes operários, vou mobilizar diferentes pesquisas que tenho desenvolvido sobre a aprendizagem. Estas dizem respeito às políticas seguidas por grandes empresas francesas e aos aprendizes, homens e mulheres, mas ainda à cultura operária, ao ingresso da aprendizagem no ensino superior e à reconfiguração dos públicos aprendizes. Neste artigo, focarei quatro grandes dimensões: as políticas educacionais, as práticas das grandes empresas comparadas às dos aprendizes, homens e mulheres, assim como as representações veiculadas pela comunidade intelectual.

Uma hierarquização dos saberes

O exame de duas noções – a de qualificação e a de competências – localizadas na encruzilhada de dois campos de investigação (a educação e o trabalho) permite dar conta, num contexto de forte valorização da aprendizagem, dos mecanismos subjacentes à depreciação dos saberes dos operários e empregados.

A questão da qualificação e da sua redução a uma única dimensão: o tempo

Na França, a tentativa de estabelecer uma correspondência mecânica entre a educação e o trabalho leva, logo após a Segunda Guerra Mundial, à redução da qualificação a uma única dimensão, a do tempo, medido pelo número de anos de estudo. Essa equivalência, como mostra Lucie Tanguy (2002), enraíza-se profundamente na divisão social do trabalho: contribui para abolir a especificidade dos saberes (dos operários e empregados), a posicionar o CAP – adquirido em dois anos após a oitava série – no primeiro degrau da escada das qualificações e, além do mais, a reduzi-lo a uma certidão de empregabilidade.

Ora, fazer a educação corresponder ao emprego tornou-se uma preocupação central nos anos de 1980. Por isso, num contexto de desemprego maciço e de aumento dos anos de estudo, a renovação da aprendizagem surgiu como uma opção particularmente adequada. Enquanto a quase totalidade dos aprendizes preparava uma certificação operária (geralmente um CAP), a lei de 1987 sobre a aprendizagem abriu a possibilidade de seguir formações de nível superior (do *baccalauréat* profissional à formação de engenheiros).³ Assim, a criação de uma *filière* de formação por aprendizado, em paridade com o ensino geral, devia facilitar o acesso ao emprego, bem mais do que a escola, e favorecer a promoção social da juventude popular (os aprendizes podiam continuar seus estudos no ensino superior e, ao mesmo tempo, ganhar um salário), além de valorizar as formações profissionais.

Obviamente, este alinhamento da aprendizagem com os caminhos escolares permitiu, incontestavelmente, a sua valorização social, mas, ao mesmo tempo, produziu uma segmentação dos públicos e uma hierarquização dos saberes.

Assim, grandes empresas vão progressivamente excluir o CAP das formações propostas, e quando ainda se preparam para ele, favorecem candidatos já detentores de uma primeira certificação sem, entretanto, levar em conta a especialidade adquirida. Nesse cenário, as empresas fazem da certificação um pré-requisito para ingressar numa formação, e a certificação não é mais associada a um saber profissional, mas a um nível mínimo de educação (saber ler, escrever, contar) e a um “baixo nível de qualificação”.

A hierarquização dos saberes acentuou-se, pois esses aprendizes de “baixo” esbarraram num teto de vidro que tornava improvável a própria ideia de promoção social. Por um lado, porque entravam em concorrência com os de “cima”, o que acarretava uma ausência de mobilidade interna no cerne das empresas. Por outro lado, porque estas, assim como os estabelecimentos de formação superior, privilegiam candidatos oriundos de uma formação geral, mas também porque 75% das formações de CAP (ofícios do artesanato, da construção civil, cabeleireira e estética, por

exemplo) não oferecem a menor possibilidade de continuação no ensino superior. Apenas 12% dos aprendizes de “cima” têm sido primeiro aprendizes de “baixo” (Kergoat, 2011). Não somente a reforma da aprendizagem desqualificou os saberes dos operários e empregados, mas ainda excluiu toda possibilidade de promoção social pela via quer da escola, quer do trabalho.

Assim, ao optar por uma integração da aprendizagem dentro do sistema educativo, a reforma produziu o contrário do anunciado. A origem social, em si, permite mapear a estratificação do público: 41% dos aprendizes que se preparam para um CAP têm um pai operário, o que é o caso de apenas 19% dos aprendizes que seguem uma formação superior (Kergoat, 2011). Essa segmentação e essa estratificação da população aprendiz se devem à hierarquização dos saberes, a qual, como indica Lucie Tanguy, pressupõe uma ordem unidimensional dos saberes, envolvendo os dois grupos. A reforma da aprendizagem é duplamente desqualificativa: primeiro para a qualificação operária que, esvaziada do seu conteúdo, é excluída de fato da hierarquia das certificações, e segundo para os seus detentores que, confrontados com um “teto de vidro”, ficam enclausurados numa condição a qual é particularmente difícil superar.

Ora, e é o que vamos examinar agora, a codificação do trabalho e da formação em competência, longe de revalorizar os saberes dos operários e empregados, contribuiu para torná-los invisíveis.

A codificação do trabalho e da formação em competências: quando o “saber-ser” se torna um componente do conhecimento

A inscrição das políticas educacionais francesas no cerne das transformações do emprego levou, nos anos de 1980, a uma codificação da formação e do trabalho em competências.⁴ No âmbito da aprendizagem, essa racionalização dos saberes se apoia em diferentes ferramentas encarregadas de avaliar as qualidades dos aprendizes ao longo da sua formação nas empresas: da sua seleção como aprendiz até a sua eventual contratação, no fim da aprendizagem, como assalariado da empresa. O exame dessas ferramentas e da sua aplicação em situação de avaliação permite apreciar o lugar reservado aos saberes dos operários e empregados.

Depois de selecionar os candidatos à aprendizagem em função dos diplomas previamente requeridos, os selecionadores da empresa devem desempatar-los a partir de ferramentas encarregadas de avaliar qualidades sociais tais como pontualidade, probidade, relações com a hierarquia, os coletivos e a empresa, mas também o traje, a postura, a elocução. A importância dessa seleção (certas empresas escolhem apenas 4% dos candidatos) contribui para fazer da formação uma nova peneira de seleção na entrada do mercado de trabalho.

Minhas observações convergem, no quadro das formações técnicas, para a proposta de Lucie Tanguy quanto à racionalização dos saberes que atua nos liceus profissionais (1991). As empresas valorizam um aprendizado técnico no qual o *know-how* perde suas conotações manuais para designar um modo de raciocínio que garantiria a adaptação dos aprendizes e a eficiência da ação. A “tecnicização dos *know-how*” contribuiu para afastar os aprendizes das disposições culturais e sociais dos operários e aproximá-los dos técnicos.

Um exame dos conteúdos de formação confirma a importância dada ao “saber-ser” – para retomar o termo usado – e a vontade de fazer dos aprendizes “agentes de mudança” ao expurgar qualquer modo de ser e fazer próprio de uma herança operária. As observações em situação de aprendizagem mostram que os aprendizes devem optar por trajas “corretos”, um vocabulário técnico e gestos profissionais apropriados. Quando corrige o vestuário dos aprendizes, ataca a sua fala sem rodeio e o jargão profissional que cimenta os coletivos (Boutet, 1998), a empresa questiona a sua relação com a própria posição social.

Os empregos nos serviços, por sua vez, implicariam novas disposições não adquiridas pelos assalariados existentes. Trata-se de modelar novas posturas apoiando-se, por exemplo, em histórias em quadrinhos nas quais os aprendizes devem assinalar quando as personagens adotam posturas físicas ou um vocabulário “incorretos”. Assim, os *know-how* (adquiridos pela formação ou pela experiência de trabalho) são traduzidos em termos de “saber-ser” que remetem a qualidades ditas femininas muito naturalizadas. Trata-se de promover, nas margens mais pobres e menos diplomadas, qualidades sociais envolvendo um processo de aculturação às classes médias: formação às “boas maneiras” e ao “bom gosto” barato (levando, por exemplo, os aprendizes a cadeias de lojas populares).

Assim, as formações preparadas sob contrato de aprendizagem revelam-se menos mistas ainda – e é pouco dizer – que as formações escolares. A diferença observada é importante: duas vezes mais moças preparam um *baccalauréat* profissional (especialidades da indústria) do que um CAP (Kergoat, 2011). Inegavelmente, a aprendizagem reforça os efeitos da divisão sexual do trabalho: cada vez menos mulheres nas especialidades masculinas, cada vez menos homens nas especialidades femininas.

A introdução da noção de “saber-ser” e o fato de que esteja posta em equivalência com as de “saber” e de “*know-how*” permitem disputar com a escola tanto o seu modelo cultural quanto o papel determinante dado aos diplomas na produção de hierarquias profissionais. Contribui para disfarçar *know-how* em qualidades individuais, em disposições culturais e sociais e, além do mais, para rebaixar as qualificações operárias e femininas.

A aprendizagem torna-se um lugar de experimentação dos fundamentos de uma nova relação em matéria de formação, emprego e qualificação. Longe de garantir mais equidade, a racionalização dos saberes levou a legitimar e cristalizar a divisão social e sexual do trabalho e a negar a qualificação operária e feminina em proveito de disposições consideradas as únicas que permitem distinção na fila de espera.

Mesmo assim, os objetivos em matéria de aculturação dos aprendizes, homens e mulheres, às classes intermediárias não são alcançados: mergulhados em situações de trabalho nas quais existem referências a uma profissão, a um coletivo e a regras de trabalho, acabam retomando muitas práticas próprias das classes populares, tradicionalmente chamadas de “classe operária”.

A cultura operária

A indocilidade da juventude popular no trabalho

O exame das práticas desenvolvidas pelos aprendizes em situação tanto de trabalho quanto de formação em empresas mostra que muitos criam uma relação com o mundo perfeitamente original, mas, em sintonia com o que se costuma chamar de “cultura operária”.

Obviamente, as práticas dos aprendizes retratam uma posição incerta perante situações que envolvem insegurança e individualização, marcadas por um processo de individualização das ações e das sanções. Embora ainda busquem os seus pertencimentos, pois ainda não são definidos, seria abusivo deduzir que os aprendizes rejeitam a sua herança social, os valores operários, o trabalho de operário ou empregado.

Alguns – mais ainda quando têm o sentimento de serem integrados num coletivo, de adquirir saberes e reconhecimento social – sentem prazer no trabalho. Valorizam não apenas o ofício, mas também as relações de confiança, de solidariedade, assim como a sociabilidade profissional (em bares, nas partidas de *belote*,⁵ nas discussões sindicais, nos jogos de futebol, etc.); além do mais, todos os aprendizes, homens e mulheres, reinventam práticas de resistência (frequentemente sexuais), tradicionais e/ou novas, que lhes permitem contornar e até mesmo infletir as coerções graças a práticas de oposição, de ocultação ou de fazer de conta (Kergoat, 2006).

É claro que muitos aprendizes não manifestam rejeição ao trabalho de empregado ou operário nem mesmo para com a cultura operária do ponto de vista quer da participação em coletivos, quer das práticas de trabalho. O que os aprendizes recusam são as condições de aprendizagem, emprego e trabalho que lhes são

reservadas: a perda de *status*, o enclausuramento numa situação que não providencia autonomia, responsabilidade, promoção, integração num coletivo, ou reconhecimento social.

Logo, não é a natureza do trabalho, mas as suas condições de exercício e realização que são determinantes para apreender a relação com o trabalho, as formas de resistência e, mais geralmente, a cultura operária.

Contudo, a questão da desqualificação dos saberes dos operários (e dos empregados), longe de ser questionada sociologicamente, costuma ser considerada um fato que seria comprovado pelas transformações ocorridas em termos de emprego, formação e qualificação. Além do mais, a cultura operária – denunciada pelas direções de recursos humanos das grandes empresas e acionada pelos aprendizes – é nula e sem efeito para grande parte da comunidade científica, para a qual não existe, não existe mais ou não pode mais ser transmitida.

A cultura operária, distante do debate sobre o crescimento da escolaridade

Em 1991, Lucie Tanguy entregou um relatório que o Ministério da Educação nacional apenas publicou em 1993. Nele, muito antes de os efeitos dessas políticas se concretizarem, mostrava o quanto a elevação do nível de formação incluía o risco de agravar as classificações operadas pela escola, de “desqualificar”, no mercado de trabalho, os jovens que as recusavam e de desvalorizar mais ainda a cultura dos trabalhadores manuais.

É interessante analisar como esse relatório foi recebido. De fato, as críticas que recebeu são paradoxais: reduziam as propostas a uma visão pragmática na qual a escola devia se ajustar à divisão social do trabalho, muito embora essas propostas tencionassem, pelo contrário, criticar esta articulação e demonstrar que existia um outro espaço de formação possível.

Na França, existem duas posições quanto à questão do aumento dos anos de estudo, tanto no cerne da comunidade dos sociólogos quanto no âmbito político.⁶ Uma faz da escola o objeto de todas as críticas, a outra vê nela uma ferramenta de emancipação.

A primeira ataca a convicção de que “estudos mais longos seriam uma garantia de progresso” (Duru-Bellat, 2006; Dubet, Duru-Bellat & Veretout, 2010). Alerta contra a perda de *status* e preconiza uma “orientação mais profissional” e vínculos mais estreitos entre educação e trabalho, via a aprendizagem, por exemplo.

Não somente essa concepção reduz a aprendizagem de um ofício a um instrumento de acesso ao mercado de trabalho, mas oculta os mecanismos que tencei

ênfatisar aqui: longe de reduzir as desigualdades escolares, a seleção, tal como é organizada no mercado de trabalho formal, acentua os mecanismos de seleção tanto sociais quanto sexuais e, além do mais, a reprodução das desigualdades. Essa posição contribui assim para ocultar as relações sociais que presidem a relação entre diploma e posto de trabalho (Naville, 1956), ao mesmo tempo em que induz a ideia de que as desigualdades sociais se deveriam apenas e somente às desigualdades escolares.

A segunda estima que o aumento dos anos de estudo é uma garantia de modernidade (Terrail, 2005; Maurin, 2007), e que a conversão das famílias operárias à escolaridade mais longa, longe de enfraquecer as crianças das classes populares, é o melhor recurso dos grupos dominados (Poullaouec, 2010). Essa posição leva a diferentes considerações.

A política de aumento dos anos de estudo – pensada em termos de níveis – obviamente permitiu que parte dos filhos das classes populares entrasse numa mobilidade ascendente, mas, ao mesmo tempo, participou da estigmatização daqueles e daquelas que pertencem quase exclusivamente a essas mesmas classes populares e não subscrevem essa norma. Os detentores de um CAP, de uma Certidão de Estudos Profissionais (BEP – *Brevet d'Études Professionnelles*) e até mesmo de um *baccalauréat* profissional são então desqualificados, marginalizados, pois viram “cartas fora do baralho”.

Estes últimos, garotas e garotos, que se preparam para empregos de operários ou empregados, não podem ser considerados um grupo homogêneo definido por um padrão (jovens em situação de fracasso escolar que não adquiriram os saberes escolares básicos). Essa concepção é redutora. De fato, demonstrei que muitos aprendizes têm uma representação positiva do seu ofício (eletromecânicos, cabeleireiras, empregados na informática, ofícios no setor da madeira ou da pequena infância, etc.) e que os processos de distanciamento do trabalho operário observados (Beaud, 1996) não podem ser interpretados apenas, como já vimos, como uma rejeição ao trabalho de empregado ou operário, nem mesmo da cultura operária.

O exame dos mecanismos de reprodução da divisão social e sexual do trabalho não pode, portanto, ignorar a questão da hierarquização dos saberes que organiza a separação entre saberes intelectuais e manuais⁷ e entre ofícios masculinos e femininos. As Ciências Sociais (entre elas a História, a Etnologia e a Sociologia) têm uma responsabilidade nesta questão: devem pensar a diversidade cultural, demonstrar que a cultura operária e/ou popular não é uma mera imitação ou reprodução de uma posição, mas que produz valores e práticas (Verret, 1988). Ora, ao contrário da História e até mesmo da Etnologia, a sociologia francesa (dominante)

adota posições que se originam numa concepção da cultura operária que contribuiu (em geral, involuntariamente) para reforçar essa hierarquização.

Como exemplo, podemos tomar uma obra pioneira sobre a questão dos saberes operários e de sua transmissão: Claude Grignon (1971) nomeia a formação dos futuros operários de “empresa de domesticação” confiada a antigos operários cuja missão seria a de “civilizar” alunos que manifestassem uma “resistência passiva”.

Essa representação não é alheia à desenvolvida por Pierre Bourdieu:

O operário tende a transportar suas disposições de subalterno em todos os seus campos (...). Não é, portanto, no campo da cultura que se deve buscar um distanciamento com relação à classe dominante e seus valores (...). Aqueles que acreditam na existência de uma “cultura popular” (...) não podem esperar encontrar nela mais do que a presença de substitutos baratos (...), fragmentos esparsos de uma cultura erudita selecionada e reinterpretada em função dos princípios fundamentais do *habitus* de classe. (1979, p. 448-459)

Longe de mim a ideia de colocar em xeque o conceito de *habitus*, cujo caráter heurístico foi amplamente comprovado. Mesmo assim, auxilia, involuntariamente, a confortar uma divisão técnica do trabalho que queria denunciar.

À guisa de conclusão

É graças aos trabalhos de Lucie Tanguy que consegui compreender as linhas de interdependência entre o mundo do trabalho e o da educação e focalizar a minha investigação nas mudanças ocorridas na fronteira entre as esferas produtiva e educativa. Assim, pude desconstruir o paradoxo com o qual me deparei: as ferramentas que buscam pôr em correspondência formação e emprego produziram diferentes efeitos, entre os quais uma desvalorização da qualificação operária e um crescimento das desigualdades sociais. Ao inscrever as preocupações pelo emprego no cerne do sistema educativo, essas políticas (enunciadas em termos de nível de formação, de qualificação e até mesmo, hoje em dia, de competências), e retomadas pelas práticas das grandes empresas e das instituições de formação, organizam a recusa da qualificação operária – e feminina. Com isso, passamos, por assim dizer, do que até então era implícito para uma rejeição explícita.

Essa ocultação não deixa de ter relações com, por um lado, a concepção sociológica, acima descrita, da cultura popular e/ou operária e, por outro, com a criação de um Ministério dos Assuntos Culturais que, a partir dos anos de 1960, reduziria a cultura a uma cultura oficial, das ciências, da arte e do esteticismo, e erradicaria toda outra forma de expressão. A Cultura, no singular e com maiúscula, é assim despolitizada e tende a reunir as pessoas em torno de valores ditos consensuais e universais.⁸

Assim, o temor de Hoggart (1970, p. 400) realiza-se: “se a minoria consciente se concentra exclusivamente em objetivos políticos ou econômicos de curto prazo, sofrerá, quaisquer que sejam suas vitórias nesse campo, uma derrota, pois terá abandonado o campo da cultura ao adversário”.

Os quadros teóricos propostos por Lucie Tanguy também permitem escapar a concepções sociológicas que, focalizadas na escola (e ignorando ao mesmo tempo o ensino profissional e técnico), tendem a fazer desta ora a única responsável pelos mecanismos de seleção e reprodução social, ora o principal vetor de emancipação. Essas posições ocultam não apenas possíveis, como, por exemplo, o projeto de educação ao longo da vida, mas também as reflexões e críticas do movimento operário francês e dos intelectuais do período pós-Segunda Guerra, para os quais a “educação profissional e técnica” deveria, para infletir a divisão do trabalho, integrar a questão cultural (Tanguy, 2005). Cultura que permitiria exercer um controle sobre as decisões tomadas pelas diretorias das empresas e garantiria melhores condições de exercício do trabalho e da cidadania. O que está nas antípodas de uma cultura definida “nas entrelinhas”, em referência a uma cultura “científica”.

Se um projeto emancipador, o da educação popular, foi mesmo derrotado, e se, hoje, parece mais difícil ainda falar em cultura operária do que no passado, a sociologia crítica de Lucie Tanguy ainda nos permite pensar a utopia. Abre outros possíveis horizontes tanto sociológicos quanto políticos, nos quais diferentes concepções da cultura têm o seu lugar, e a questão da sua transmissão e da sua apropriação não se reduz a uma questão de nível.

Notas

1. Na França, a formação profissional inicial compreende dois conjuntos: os alunos cuja formação ocorre principalmente na escola – os liceus profissionais – e os aprendizes, formados principalmente em empresas, selecionados pelos empregadores e a eles vinculados por um contrato de trabalho. Este modo de formação, a aprendizagem, corresponde mais ou menos ao “sistema S” brasileiro. Enquanto, desde os anos de 1950, privilegiava-se o ingresso da formação profissional na escola, a lei de 1987 e as transformações que introduziu, já há quase 30 anos, marcam uma ruptura na história francesa da formação profissional. Pela primeira vez a aprendizagem foi muito valorizada. Isso é comprovado pela progressão dos seus efetivos, que dobraram, em 20 anos, passando de 200.000 a 425.000 (Fonte: Ministério da Educação nacional, Pontos de Referência Estatística, “Os aprendizes”, 2011).
2. Em francês, a categoria sociológica “popular” oferece o duplo interesse ao enfatizar a permanência das grandes clivagens sociais e, ao mesmo tempo, de se aplicar à diversidade dos grupos que ocupam posições modestas no espaço social (Schwartz, 2000). Não pode, entretanto, substituir-se à “de operário” para descrever a “cultura” ou os “saberes” mobilizados no trabalho. Neste sentido, “cultura popular” ou “saber popular”, que, na sociologia, remetem a todos os componentes do modo de vida dos grupos localizados nos degraus inferiores da escada social, não têm o mesmo significado que “cultura operária” e “saberes operários”, noções que não podem ser separadas da história do movimento operário francês e do conceito de classe operária.

3. Na França, essa correspondência entre educação e trabalho tem sua origem nas nomenclaturas de níveis de formação que vão do nível VI (não diplomados) ao I (cinco anos de ensino superior possibilitando a obtenção de um mestrado ou até mesmo um diploma de engenheiro). Assim, o CAP, diploma histórico da qualificação operária (criado em 1911), realizado em dois anos, ao termo da escolaridade obrigatória, corresponde ao primeiro nível de qualificação (nível V), ao passo que o *baccalauréat* profissional (criado em 1985), realizado em três anos, corresponde ao segundo nível de qualificação (nível IV). Se o *baccalauréat* profissional visava formar uma mão de obra intermediária entre o perfil do operário qualificado e o do técnico superior, na prática os jovens detentores de um *baccalauréat* profissional acabam substituindo, em geral, os operários detentores de um CAP.
4. É nos anos de 1980 que a noção de “competência” (que se decompõe em saber e *know-how*) surge nos textos oficiais do Ministério da Educação nacional. Este organiza e legitima a passagem para um ensino centrado na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. A definição dos programas, em termos de referenciais para o ensino técnico e profissional, é, portanto, apresentada como uma ferramenta que possibilita pôr em correspondência estreita oferta de formação e distribuição das atividades profissionais. No mundo das empresas, o recurso à noção de “competência” (que se decompõe em saber, *know-how* e saber-ser) ocorre correlativamente à implementação de políticas voltadas para a busca de flexibilidade, tanto na esfera do emprego quanto na da organização do trabalho e da gestão do pessoal. As competências requeridas para manter um emprego são identificadas por meio de referenciais construídos segundo a mesma lógica que no ensino técnico e profissional. Introduzido pela União das Indústrias Metalúrgicas e Mineiras (Uimm), em 1990, o uso das competências permite às empresas fixarem novas modalidades de recrutamento, promoção e remuneração. Ou seja, todas essas aplicações presidem a determinação das relações salariais até então orquestradas pela noção de qualificação, codificadas dentro de negociações coletivas.
5. N. do T.: Carteadado muito praticado em bares ou empresas, que, por certos aspectos, lembra o truco.
6. Esse debate foi objeto de vários artigos publicados em jornais franceses. Entre outros autores: François Dubet e Maria Duru-Bellat, “Perda de *status*: quando o elevador social desce”, *Le Monde*, de 23 de janeiro de 2006, e Tristan Poullaouec, “O diploma: a arma dos mais fracos”, *Libération*, de 6 de março de 2006.
7. E também entre cultura científica e cultura técnica, entre cultura técnica e cultura profissional.
8. Sobre essa questão, ver *Le Monde Diplomatique*, “Da educação popular à domesticação pela ‘cultura’”, de Franck Lepage, de maio de 2009.

Referências

BEAUD, S. La “désouvriérisation” des lycées professionnels. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 114, 1996.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

BOUTET, J. Quand le travail rationalise le langage. In: KERGOAT, J. et al (Dir.). *Le monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil, 2010.

DURU-BELLAT, M. *L’Inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

- GRIGNON, C. *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit, 1971.
- HOGGART, R. *La culture du pauvre: etudes sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris: Minuit, (1957) 1970.
- MAURIN, E. *La nouvelle question scolaire*. Paris: Seuil, 2007.
- NAVILLE, P. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.
- POULLAUEC, T. *Le diplôme, arme des faibles: les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute, 2010.
- SCHWARTZ, O. *La notion de "classes populaires": habilitation à diriger des recherches en sociologie*. Versailles: Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2000.
- TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 1991.
- TANGUY, L. La notion de niveau dans les politiques de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Paris, n. 2, p. 189-205, 1993.
- TANGUY, L. Introduction. *Sociétés Contemporaines*, Paris, n. 35, p. 7-17, 1999.
- TANGUY, L. La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans Ive et Ve plan (1962-1970). *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 43, n. 4, p. 685-709, 2002.
- TANGUY, L. De l'éducation à la formation quelle réforme? *Education et Sociétés*, Paris, n. 16, p. 99-122, 2005.
- TERRAIL, J.-P. (Dir.). *L'école en France: crise, pratiques, perspectives*. Paris: La Dispute, 2005.
- VERRET, M. *La culture ouvrière*. Paris: Société Crocus, 1988.

Recebido em 18 de janeiro de 2012.

Aprovado em 29 de fevereiro de 2012.