

Educação e trabalho capitalista: perspectiva histórica e ideias dominantes

A natureza das relações existentes entre a educação e o processo de trabalho (a um nível de maior generalização falar-se-á de processo produtivo) é uma questão ainda insuficientemente estudada.

Embora sobre este assunto muito já se tenha escrito, sendo justo referir as contribuições de Bowles, Gintis, Braverman, Carnoy, Carter, Dewey, Gorz, Levin, Inkeles, Marglin, entre outros, não podemos deixar de afirmar (até pela não uniformidade das posições dos autores referidos) a complexidade crescente que caracteriza o problema.

Muitos dos estudos elaborados conduziram os seus autores à convicção de que será bastante difícil o aprofundamento do conhecimento das relações entre educação e trabalho sem se estudarem os seus antecedentes históricos. Isto é, a natureza da relação entre os sistemas educativos e o processo de trabalho só pode ser entendida no quadro do desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista e do papel desempenhado pela educação nesse desenvolvimento.

O desenvolvimento da educação acompanhou, dum modo geral, o desenvolvimento do capitalismo. Foi a necessidade de «socialização» dos trabalhadores ao processo do capitalismo industrial que impulsionou a grande expansão e crescimento da educação.

Todavia, nos anos mais recentes, a dinâmica interna do sistema educativo originou algumas divergências em relação aos requisitos do processo produtivo. São disso exemplo a crescente dificuldade de integração de jovens «educados» no mercado de trabalho, facto que representa, em suma, um desafio às formas actuais da produção capitalista.

HISTÓRIA DO TRABALHO CAPITALISTA: ALGUNS ASPECTOS

Podemos, sem receio de simplificar demasiado, considerar duas tendências principais ao longo do desenvolvimento do trabalho capitalista. Em primeiro lugar, a passagem dos trabalhadores de uma situação de auto-emprego para uma situação de emprego salarial para empresas capitalistas. A maior parte do processo de trabalho era desenvolvida nos campos, pequenos *ateliers* e estabelecimentos comerciais de tipo familiar. Cada trabalhador tinha um largo grau de controlo sobre a natureza e o produto do seu trabalho, devido às próprias características da produção.

O desenvolvimento do capitalismo industrial implicou a proletarização de cada vez maior número de trabalhadores, com a correspondente maior organização e controlo do processo de trabalho.

Aqui se desenha a segunda tendência: o aparecimento e desenvolvimento de grandes empresas capitalistas burocráticas, baseadas na organização hierárquica do processo laboral e na simplificação e rotinização dos empregos, de modo a garantir acréscimos de produtividade e formas consolidadas de controlo. Estes desenvolvimentos do processo de trabalho modificaram substancialmente a sua própria natureza: uma certa criação e habilidade dos trabalhadores deu lugar à frustração e à alienação dos mesmos.

No interior das empresas capitalistas, o processo de trabalho passou a caracterizar-se pela sua forma piramidal, com um grande número de trabalhadores na base, trabalhando sob controlo apertado e regras de trabalho efectivas, e um reduzido número de «técnicos» no topo. Os níveis intermédios da pirâmide são constituídos por grupos heterogéneos de assalariados, cujas responsabilidades crescem à medida que se aproximam do topo. Por outro lado, empregos que inicialmente exigiam um certo número de «capacidades»¹ passaram a constituir um somatório de pequenas tarefas. De referir, a este propósito, que o crescente desenvolvimento tecnológico originou a desqualificação dos trabalhadores da base e a relativa sobrequalificação dos escalões intermediários.

A produção passou, pois, a ser um grande número de pequenas operações, cada trabalhador dedicando-se exclusivamente à repetição diária, semanal e anual de uma dessas operações.

Esta fragmentação do processo de trabalho tornou-se dominante com a aplicação do *scientific management*, ou a divisão científica do trabalho ou taylorismo (fins do século XIX).

Todavia, Frederik Taylor teria ido buscar os fundamentos da sua teoria a Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, onde já se defendia que os ganhos de produtividade se poderiam obter transformando a produção artesanal num largo número de pequenas tarefas, devendo o processo produtivo ser centralizado num empresário capitalista, contrastando com a relativa descentralização artesanal.

Através desta cada vez maior concentração do poder capitalista e minuciosa divisão de trabalho, o trabalhador cada vez se separava mais, tanto do controlo como do produto do seu trabalho.

As relações de produção altamente hierarquizadas passaram a dominar e a caracterizar a actual divisão do trabalho. O que representa, segundo Marglin (1974) e Gorz (1968), a necessidade capitalista do controlo centralizado do processo produtivo e da força de trabalho.

Um dos efeitos mais directos deste modo de organização é o da manutenção de cada vez maior número de trabalhadores na base da pirâmide, cujos salários são baixos e cujo trabalho é totalmente rotineiro e alienado. Uma óptima análise desta problemática é feita pela *teoria da segmentação do mercado de trabalho*, a que dedicaremos a nossa atenção em próximo artigo².

¹ Do inglês *skills*. Pode traduzir-se por «capacidades» ou «habilidades», embora o primeiro significado seja o que melhor se adapta ao contexto do artigo.

² Ver, a este respeito, o trabalho do autor e Carlos Emediato *Economia e Política da Educação*, a ser publicado brevemente.

QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO?

Transformações por vezes profundas caracterizam os sistemas educativos em consequência das próprias transformações verificadas no processo produtivo e, portanto, na organização do trabalho. Como já referimos, a escola era e tem sido fundamentalmente encarada como um meio de socialização dos jovens que mais tarde entrarão no mercado de trabalho. Lester Thurow (1975) defenderia que os requisitos mais importantes do mercado de trabalho «encomendados» à escola eram a «capacidade de adaptação» (*adaptability*) e a «propensão à formação» (*trainability*).

Na realidade, a expansão da educação pode ser justificada em dois tipos de factores:

- a) O desejo das famílias de atingirem certos graus de mobilidade social através da educação;
- b) A necessidade de uma instituição de socialização que prepare pessoas para satisfazer a procura social e de capacidades requeridas pela sociedade industrial.

Se atentarmos, mesmo em períodos de violentas confrontações políticas e até revolucionárias, a escola foi chamada a desempenhar o papel de formar líderes políticos. Resta perguntar em que perspectiva se encara esta «funcionalidade» da escola: funcionalista ou dialéctica? O princípio da «correspondência e contradição», que podemos estudar em Michael Carter e em Bowles e Gintis³, permite-nos deduzir o que parece ser uma tentativa de desenvolver uma *dialéctica da educação e do trabalho*⁴. A seguinte passagem do artigo de Carter, publicado na obra referida, permite-nos compreender melhor aquela ideia:

«Quando falamos de ‘correspondência’ entre o processo educativo e o processo de trabalho, referimo-nos aos mecanismos e estruturas através dos quais as escolas medeiam as contradições do processo de trabalho, contribuindo assim para a reprodução das estruturas e das relações sociais existentes. Efectivamente, em nossa opinião, as instituições escolares, tal como hoje existem, aparecem como resposta à necessidade de mediar as contradições existentes nas estruturas de trabalho. Além disso, a forma e o conteúdo actuais dessas instituições são ainda largamente determinadas por esta necessidade objectiva. Por exemplo, a ênfase dada ao resultado individual na escola, em vez de à aprendizagem de grupo, é necessária à reconciliação da ideologia da «igualdade de oportunidades» com a realidade das enormes e sistemáticas desigualdades de rendimentos, considerando, por isso, as diferenças de resultados individuais a causa das desigualdades de rendimento.»⁵

³ Veja-se M. Carter, «Contradiction and Correspondence: Analysis of the Relation of School to Work», in *The Limits of Educational Reform*, 1976, e o trabalho de S. Bowles e H. Gintis *Schooling in Capitalist America*, 1976 (na bibliografia).

⁴ Sabe-se que os economistas H. Levin e M. Carnoy publicarão, no princípio do próximo ano, um livro com o título *Dialectic of School and Work*.

⁵ Michael Carter, *op. cit.*, pp. 55-56 (nossa tradução). Chamamos igualmente a atenção para o artigo de M. Filomena Mónica «Correntes e controvérsias da sociologia da educação», in *Análise Social*, n.º 52, 1978, onde esta questão é abordada.

Uma análise histórica (e também estatística) mostraria, sem dúvida, a grande correlação existente entre o desenvolvimento industrial e o desenvolvimento da educação: aumento da escolaridade obrigatória, combate ao analfabetismo, crescimento do ensino secundário e rápida expansão do ensino superior (especialmente nas áreas tecnológicas). Em Portugal, tal como noutros países, o processo de desenvolvimento educativo acompanhou a industrialização. Não é sem significado que as reformas educativas, tanto ao nível do ensino primário como do secundário e superior, surgiram num contexto económico-político bem determinado, embora, e este facto é importante, seja impossível apodar de *lineares* as transformações, maiores ou menores, que se verificaram. Vejamos, a título de exemplo, a relação estreita entre a crise universitária de 62 e a guerra colonial, a reforma do ensino superior de 64 e o começo da mobilização militar, a reforma de Veiga Simão no período da «revolução na continuidade» e a maior abertura internacional de Portugal. Os exemplos sumariamente referidos representam não só a «correspondência», mas também a «contradição» de que atrás falámos. Entre parênteses, deixemos aqui o lamento de ainda não ter sido feita a história da educação em Portugal, excluindo talvez o que se refere ao ensino primário, onde importantes contribuições já foram feitas ⁶.

Até este momento vimos tentando tornar claro que, efectivamente, a educação sempre correspondeu às alterações observadas no mundo do trabalho, no desenvolvimento do modo de produção capitalista. A passagem de Carter é elucidativa. Porém, é conveniente salientar que nem as alterações estruturais gerais do processo educativo nem as do processo produtivo podem ser compreendidas como histórias separadas. O funcionamento de cada uma das estruturas é de modo a reproduzir a outra, cuja configuração se pretende estável. Neste contexto, a promessa da mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória da livre competição «meritocrática» é um dos pontos importantes da ideologia capitalista. Segundo esta, a «igualdade de oportunidades» garantiria aos mais esforçados, aos mais capazes, o acesso a melhores posições sociais e profissionais. Como proposta liberal, a meritocracia ⁷ segue a mesma lógica que garante que, no mundo do trabalho, a liberdade de iniciativa assegura a cada indivíduo (ao «bom trabalhador») o acesso à propriedade e à direcção da própria empresa. Como escreve Carnoy: «Numa meritocracia o indivíduo é considerado como tendo 'livre escolha', capaz de ir tão alto quanto a sua motivação, desejo e capacidade o levem. Um indivíduo que não alcance o sucesso apenas se deve culpar a si próprio, pois não tirou vantagem dos meios que lhe foram postos à disposição.» ⁸

Os trabalhos de Bourdieu e Bowles estão também nesta linha. Para o primeiro, «o sistema de ensino tende objectivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objectiva do seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz através do seu funcionamento» ⁹. Bowles mostra que «a escolaridade desigual reproduz a divisão social do trabalho. Crianças cujos pais ocupam posições no alto da hierarquia ocupacional receberão mais anos de escolaridade do que as crianças das

⁶ Veja-se, entre outros, o trabalho de J. Salvado Sampaio *O Ensino Primário — 1911 a 1969*, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência, 1975 (3 vols.).

⁷ Do inglês *meritocracy*.

⁸ Martin Carnoy, *Schooling in a Corporate Society*, 1975, p. 1. (nossa tradução).

⁹ Pierre Bourdieu, *A Reprodução*, 1977.

classes trabalhadoras. Tanto o volume como o conteúdo da sua educação facilitam grandemente o seu movimento em direcção a posições semelhantes às de seus pais»¹⁰.

É importante distinguir várias funções do processo educativo que contribuem para a reprodução e a expansão do processo produtivo e do correspondente padrão de relações sociais e divisão do trabalho. Em primeiro lugar, a escola produz capacidades cognitivas gerais e algumas capacidades profissionais específicas, que correspondem aos requisitos impostos pelas estruturas e pelos tipos dos empregos existentes. Além disso, a escola produz comportamentos, hábitos, valores que predispoem o estudante a aceitar as condições sociais, no quadro dos quais o empregado utilizará as suas capacidades.

A distinção conceptual que é possível fazer-se entre estes dois tipos de funções (capacidades cognitivas por um lado e características individuais por outro) não o é na prática, porquanto a sua produção ocorre sempre no seio do mesmo contexto socioinstitucional.

A «dissecação» e a caracterização destas duas funções são feitas com êxito por Bowles e Gintis¹¹, embora, por vezes, pareça manter-se esta divisão artificial.

Uma outra função do processo educativo é a de atribuir graus de «competência» (*certification*) e socialização diferentes para o processo produtivo, segundo origens de classe e sexo (e raça) igualmente diferentes.

Consoante a natureza e a posição dos postos de trabalho na estrutura hierárquica do mercado de trabalho, variam os requisitos impostos por aqueles: capacidades, atitudes, atributos pessoais, etc. Este facto implica necessariamente a estratificação correspondente, implementada pela escola. A generalização para a esfera social e política é igualmente válida.

Também o papel ideológico da escola na legitimação de certo tipo de mobilidade social, decorrente do «credencialismo» por ela atribuído, constitui uma função relevante do processo educativo. O «credencialismo» e a meritocracia são, aliás, os arautos de uma pedagogia (ou pedagogismo?) conservadora-liberal que caracterizou a educação durante os últimos anos do fascismo em Portugal. Este pedagogismo conservador aceita a organização económica da sociedade como um dado algo imutável e indiscutível. Daí que a educação seja relativamente valorizada como instrumento para a sua manutenção e «evolução» (na continuidade). Querer aperfeiçoar a sociedade através da escola é, afinal, atribuir ao sistema educativo o poder miraculoso — qual panaceia — de resolver problemas cuja origem está claramente fora dele.

Em nossa opinião, é legítimo atribuir à escola uma dinâmica algo independente (semiautónoma) capaz de desenvolver contradições internas que, de algum modo, perturbam o padrão da sua correspondência com a estrutura produtiva. Ou não será a politização e preparação política dos estudantes universitários portugueses na década de 60 um exemplo evidente? Trata-se, obviamente, da produção de valores, atitudes e comportamentos que se tornaram «disfuncionais» à reprodução das estruturas e relações sociais dominantes na época.

¹⁰ Samuel Bowles, «Unequal Education and Social Division of Labor», in *Schooling in a Corporate Society*, 1975.

¹¹ S. Bowles e H. Gintis *op. cit.*

Esta tentativa de entrar numa perspectiva dialéctica da educação e do trabalho parece-nos ser necessária para evitar, por um lado, cair em análises algo deterministas e, por outro (e sobretudo), tentar superar a dificuldade (e, por vezes, a tendência) de distinguir a fronteira entre uma abordagem de conflito e a análise funcionalista, perante a contínua acomodação dos sistemas educativo e produtivo.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: DUAS CORRENTES DOMINANTES

Remetemos deliberadamente para o final deste artigo a apresentação breve de duas correntes teóricas sobre a relação estabelecida entre a educação e trabalho, que, de um modo geral, dominaram o desenvolvimento teórico nesta área. Segundo a primeira daquelas correntes, a educação representa um mecanismo de progresso social. Contrariamente a esta perspectiva filosófica da educação, a segunda corrente, mais pragmática, defende que a educação contribui para aumentar a eficiência social.

EDUCAÇÃO E PROGRESSO SOCIAL

John Dewey terá sido o maior precursor desta teoria. Segundo ele, a educação poderia efectivamente contribuir para uma sociedade melhor:

Orientando as actividades dos jovens, a sociedade determina o seu próprio futuro no momento em que determina igualmente o dos jovens. A partir do instante em que os jovens, num dado período, serão mais tarde os adultos da sociedade desse período e, neste estatuto, estarão largamente influenciados pelas actividades para as quais foram orientados quando jovens, o seu comportamento reflectirá essa orientação. É este movimento cumulativo para um resultado posterior que significaremos por progresso¹².

Dewey manifestava assim a ideia de que as escolas poderiam ser o dispositivo de transferência, para o futuro, dos elementos caracterizadores duma «boa sociedade». Vivendo no princípio deste século, Dewey rejeitava a ideia produtivista de que a escola deveria preparar deliberadamente os jovens para o mercado de trabalho. Para este filósofo, o sistema de trabalho (ao qual era avesso) deveria ser transformado no sentido de atribuir ao *trabalho* um significado intrínseco, acreditando, nessa base, que a educação poderia levar os jovens, após a sua saída, a substituírem a comodidade material pelo seu carácter e personalidade próprias. A educação era, pois, encarada como o processo de desenvolvimento do talento dos jovens, transformando a sociedade e a sua organização do processo de trabalho numa experiência mais participativa, democrática e humana. Muitas vezes considerado «utópico» ou, no mínimo, optimista, Dewey, na realidade, continha, na sua perspectiva, uma recusa à ideologia da educação como reprodutora da ordem social e «fábrica» de mão-de-obra.

EDUCAÇÃO E EFICIÊNCIA SOCIAL

Se a teoria de Dewey dava ênfase ao valor e ao potencial intrínseco do processo educativo, estoura corrente já atribui à educação o papel de preparar os jovens para os comportamentos sociais e profissionais futuros.

Assim entendida, a escola é uma instituição de socialização, com poderes para credenciar os jovens segundo a sua competência e capacidade. A seguinte passagem de Inkeles é bem elucidativa:

Em geral, o objectivo da socialização é produzir pessoas competentes, tal como a competência é definida em qualquer sociedade. A sua finalidade é desenvolver uma pessoa que possa tomar conta de si própria, relacionar-se com os outros, conceber e criar filhos, caçar ursos e plantar vegetais, votar, preencher um impresso, conduzir...¹³

A escola vista como instrumento de moldagem de indivíduos, segundo padrões externos, impostos pela procura social. Daí que a educação seja entendida como um *meio*, e não um processo com um significado próprio, como defendia Dewey. O grau de competência que identifica o resultado produzido pela escola será assim o critério privilegiado de avaliação do papel da escola e do sucesso individual. O processo só interessa na medida em que conduz a um *output* satisfatório. Esta ideologia da eficiência, defendida por Inkeles, segue assim na esteira da pedagogia liberal, em que a *performance* do sistema educativo em relação ao processo produtivo será classificada segundo a maior ou menor satisfação dos requisitos do mercado de trabalho: nível adequado de subordinação, disciplina, motivação, boas relações de trabalho (Gintis, 1971).

Vimos, pois, que a uma perspectiva normativa e moral como a de Dewey se opõe uma perspectiva instrumental e funcionalista da eficiência social. Uma abordagem histórica constituirá, sem dúvida, uma alternativa no que se refere ao estudo das relações entre educação e trabalho. Na realidade, a existência de contradições originadas pelo próprio processo educativo pode ser entendida na sua relação com a sobredeterminação do processo de trabalho capitalista e correspondente divisão do trabalho, como, aliás, se pode perceber no seguinte extracto do diálogo do filme *Taxi Driver*, de Martin Scorsese: «*You take a job. And you become the job.*»

BIBLIOGRAFIA

- BRAVERNAN, Harry, *Travail et Capitalisme Monopoliste — la dégradation du travail au XXème Siècle*, Paris, F. Maspero, 1976.
- BOURDIEU, Pierre, *A Reprodução*, Lisboa, Morais Editora, 1977.
- BOWLES, Samuel, «Unequal education and Social Division of Labor», in M. Carnoy, *Schooling in a Corporate Society*, Nova Iorque, David McKay and Co., 1975.
- BOWLES, Samuel, e GINTIS, Herbert, *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque, Basic Books, Inc., 1976.
- CARTER, Michael, «Contradiction and Correspondence: Analysis of the Relation of School to Work», in M. Carnoy e H. Levin, *The Limits of Educational Reform*, Nova Iorque, David McKay and Co., 1976, cap. 3.

¹³ Alex Inkeles, «Socialization of competence», in *Harvard Educational Review*, 1966. Ver também, do mesmo autor e de J. Smith, *Becoming Modern*, publicado em 1974.

- CARNOY, Martin, *Schooling in a Corporate Society*, Nova Iorque, David McKay and Co., 1975.
- CARNOY, Martin, e LEVIN, Henry, *The Limits of Educational Reform*, Nova Iorque, David McKay and Co., 1976.
- DEWEY, John, *Democracy and Education*, Nova Iorque, Mac Millan Co., 1916.
- GORZ, Andre, *Strategy for Labor*, Bóston, Beacon Press, 1968.
- INKELES, Alex, «Socialization of Competence», in *Harvard Educational Review*, vol. 36, n.º 3, 1966, pp. 265-283.
- INKELES, Alex, e SMITH, David, *Becoming Modern*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1974.
- MARGLIN, Steve, «What do Bosses Do?», in *Review of Radical Political Economics*, Verão de 1974, pp. 60-112.
- THUROW, Lester, «Education and Economic Equality», in J. Karabel e A. H. Alsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977, cap. 38, pp. 647-658.
- TIBÚRCIO, Luís, *Les Théories de la Segmentation du Marché du Travail et la Planification de l'Éducation*, Paris, IPE-UNESCO, 1977 (documento de trabalho).