

A “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL” COMO ESTRATÉGIA PARA A INTEGRAÇÃO PERIFÉRICA DOS POBRES: elementos históricos para reflexão

Simone Eliza do Carmo Lessa*

RESUMO

É histórica a vinculação entre ações de traço assistencial e o aprendizado de um ofício para as classes trabalhadoras e seus filhos. Indicar a íntima relação entre as necessidades da ordem econômica e social (inclusive no âmbito internacional, dada nossa periférica inserção na divisão internacional do trabalho) e estas políticas que se voltam, de modo especial, para a juventude pobre, é a intenção deste artigo.

ABSTRACT

The entailment between the assistencial action and the learning of a profession for the working classes and their children are historical. The intention of this article is to indicate the relation between the necessities of the economy and the social order (also in the international scope, given our peripheral insertion at the international working division) and these politics that take place, in special way, for poor youth.

Key Words: Education, Work, Poverty

1 INTRODUÇÃO

A unidade entre trabalho e educação é analisada por diversos pensadores, dentre os quais destacamos Marx e Engels (1992) e Lukács (1981). Marx destaca que o ser humano, diante da necessidade de transformar a natureza para sobreviver, acaba produzindo sua própria existência material, bem como relações sociais, inclusive as formas de educar. Aprofundando o pensamento marxista, Lukács afirma que o ser social se constrói através do trabalho que transforma a realidade, transformando o próprio ser e a sociedade. Quanto mais complexo o modo-de-produção, também mais complexas serão as relações entre os homens e as formas de viver. Trabalhando, organizando formas de produzir e de se relacionar, homens e mulheres constroem a sociedade e se educam, sobrevivem e se reproduzem física e ideologicamente, segundo necessidades do modo-de-produção. Trabalho e educação estão intimamente conectados, portanto.

Nesta reflexão, abordaremos as ações do campo educacional (ainda que não oficiais) que se voltam para a preparação dos trabalhadores e de seus filhos para integração ao mundo produtivo, considerando que estas são recortadas por práticas de apoio assistencial.

* Assistente Social, Mestre em Educação.

Nossa intenção é apontar, através da história, a intensa aproximação entre estas — ações do campo da formação “no e para” o trabalho — e as práticas assistenciais¹.

Diante da condição periférica do Brasil, em termos econômicos e políticos, na divisão internacional dos bens socialmente produzidos, entendemos que as políticas sociais, em especial as do campo educacional, do aprendizado para a produção, as práticas assistenciais e a organização do mundo do trabalho, são influenciadas no sentido da reprodução desta condição de periferia inicialmente citada. Encontramos, assim, as políticas de trabalho, educação e as práticas assistenciais, conformadas a um projeto de sociedade servil aos interesses internacionais, periférico, submetido, empobrecido, de enquadramento e de conformação dos pobres à condição de pobreza, apesar das resistências em contrário². Este quadro fica ainda mais evidenciado se olharmos para as ações do campo do trabalho e da educação, que se voltam para a força-de-trabalho mais jovem, importante segmento no barateamento dos custos de produção e pela maximização dos lucros (Pochmann, 2001). Acreditamos que resgatar esta proximidade histórica e intensa entre educação, trabalho e as práticas assistenciais conformadoras nos ajudará na compreensão das políticas nestes campos na atualidade.

2 O ATENDIMENTO AOS FILHOS DOS TRABALHADORES NO BRASIL

O processo de colonização brasileira e o papel que ocupamos na divisão internacional do trabalho, influenciaram nossa tardia industrialização e urbanização. Sendo assim, as questões colocadas pelo trabalho fabril e pelo crescimento das cidades, experimentadas nos países centrais do capitalismo ao longo dos séculos XVIII e XIX — dentre estas, as questões relativas à infância e juventude trabalhadoras, bem como as demandas por escolarização de longas faixas populacionais, tendo como pano de fundo a criação de uma sociabilidade favorável àquele momento histórico³ — somente ganham destaque no início do século XX no Brasil, quando ingressamos, de fato, no processo de industrialização tardia. Isto

¹ Estamos utilizando o termo “práticas de assistência” para caracterizar as (ainda que precárias) ações de apoio sócio-econômico desenvolvidas ao longo da história do país no sentido da preservação da força-de-trabalho e manutenção da ordem social.

² A resistência, no Brasil, das classes dominadas quanto à força dos dominantes pode ser lida em Fausto (2004).

³ O trabalho assalariado demandava uma sociabilidade que naturalizasse a compra e venda da força-de-trabalho e os processos educativos têm papel fundamental neste contexto.

não significa, porém, que em períodos anteriores a este, ações de ordem pública e privada, voltadas para crianças e jovens não tenham sido organizadas⁴.

Analisando a história, verificamos que com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808 e a conseqüente transferência da Corte Portuguesa para cá, premente ficou o estabelecimento de políticas diversas — de urbanização, especialmente, no sentido de criar infra-estrutura de Império. No campo do trabalho e da educação, datam deste período vários abrigos para órfãos, assim como o Colégio das Fábricas⁵, segundo Faleiros (1995), o que revela a força da associação entre a prática da assistência⁶ com o aprendizado do trabalho.

No decorrer do século XIX, com o desenvolvimento da economia agrário-exportadora e, paralelamente, com o crescimento das cidades — que em sua concentração, tornavam mais evidentes as seqüelas da pobreza — é possível vislumbrar o aumento do número de instituições que agregavam abrigo e orientação para o trabalho, voltadas para as crianças e adolescentes: Asilos, Casas de Recolhimento, Escolas, Casas de Correção, Internatos, que surgem nas capitais e nos centros econômicos⁷.

Caracterizam este período pré-republicano, o pensamento liberal que nega a intervenção do Estado sobre a questão social⁸, bem como as tensões entre as forças em disputa no bloco oligárquico exportador (Mendonça, 1988). O resultado destas ações é revelado na perspectiva asilar, correcional, repressiva, estruturada sobre o trabalho compulsório.

Com a complexificação da sociedade brasileira durante a República Velha, em especial após a liberação de significativa força-de-trabalho recém-liberta para o ascendente assalariamento, num contexto de emergência industrial, urbanização e imigração estimulada, também se tornam complexos os interesses em torno da situação de pobreza e dos pobres (PASSETTI, 2000). A repressão, a filantropia e a negação do problema por parte dos poderes constituídos não eram mais suficientes e novas respostas começam a ser buscadas. Por isso,

⁴ Segundo Bosi (1992) encontramos já em 1551, registro sobre a criação da primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil, exprimindo a necessidade de dar respostas ao problema do abandono nos primórdios da colonização.

⁵ Instituição para a infância e juventude “desvalida”, onde eram ministrados, compulsoriamente, ofícios relacionados às necessidades produtivas de então. Marceneiros e oleiros eram aprendizados comuns.

⁶ Utilizaremos a terminologia assistência aos pobres, já que este era o conceito utilizado no período, notadamente quando se tratava da filantropia religiosa. No entanto, não estamos tratando do conceito de assistência social, categoria que culmina em um direito social e uma política pública após a Constituição de 1988.

⁷ Neste contexto, a preocupação com a educação de crianças e adolescentes é reforçada sem seu contorno moralizante e classista, com velhas prescrições sobre o recolhimento e sobre o caráter moralizante do trabalho (Rizzini, 1997).

⁸ Na ação do poder público, ressaltamos a timidez ou mesmo a omissão frente à situação da infância e da juventude pobre (FALEIROS, 1995). Só se abordará a infância pobre no sentido do contra-exemplo para as famílias abastadas (ARANTES e FALEIROS, 1995)

liberais, filantropos católicos e os movimentos socialista e anarquista faziam proposições sobre a abordagem da infância e juventude pobres, cada qual segundo sua perspectiva de classe⁹.

Segundo Priore (1996) nos anos de 1920, num contexto de repressão aos trabalhadores, que influenciados pelos ideais anarquistas e comunistas começam a exigir do Estado proteção social, a legislação em torno da infância e da juventude, especialmente quanto ao trabalho, se mostra mais elaborada. Data de 1923 a primeira regulamentação sobre proteção aos meninos *pobres* e *delinqüentes*. Neste mesmo contexto, é de 1927 o primeiro *Código de Menores* (PASSETTI, *op.cit*), que trata inclusive, do trabalho em idade inferior a 14 anos (que virá a ser proibido na Constituição de 1934). A experiência do trabalho e o aprendizado de um ofício seguem, portanto, como prescrições fundamentais na abordagem destes grupos.

Em outra reflexão, Priore (2000) destaca a década de 1930 como essencial na construção de uma base institucional de atendimento à criança e ao adolescente. Através do advento de um modelo de Estado que se coloca como modernizador das relações de produção e generalizador de relações capitalistas (COUTINHO, 2006), direitos são legalizados e a questão social — inclusive a situação da infância e da adolescência trabalhadora — recebe atenção pública específica. Reivindicações do movimento dos trabalhadores — como a previdência e a legislação trabalhista — são incorporadas ao discurso e às práticas de um governo que se pretendia conciliador dos interesses entre capital e trabalho (NEVES, 2000). Neste marco, buscava-se conformar os trabalhadores à nova ordem urbana, industrial e, para tanto, o reconhecimento de direitos sociais fazia-se fundamental, assim como o atendimento de algumas demandas relacionadas à pobreza. Era fundamental a criação de bases para a integração do Brasil à condição de país periférico em fase de industrialização, em nível econômico internacional, que surge a necessidade de que este mesmo

Assim, políticas de educação, de assistência, de infra-estrutura básica, de estímulo à indústria são implementadas. Os pobres emergem como questão social urgente, pois sua não inclusão ao projeto de desenvolvimento em curso, poderia implicar na desorganização de uma política que se pretendia harmonizadora de conflitos (*ibidem*). Da complexificação da sociedade e do trabalho, assim como da exploração da mão de obra infanto-juvenil, surge a possibilidade de uma abordagem mais efetiva — ainda que bastante conservadora — para com a criança e o jovem, como ocorreu, guardadas as devidas proporções históricas, na Inglaterra pós-Revolução Industrial. Aqui também, do processo de industrialização, dos conflitos entre capital e

⁹ Intensa é, no período, a formulação de legislação sobre a educação, o trabalho da mulher e da criança e, ainda sobre a tutela dos abandonados (PASSETTI, 2000). Bastante comum também era o aprendizado profissional compulsório.

trabalho, do crescimento e da visibilidade que a pobreza ganha, é que se expande o discurso da intervenção pública mais efetiva nas relações sociais e de produção, com a intenção de minimizar conflitos. O governo Vargas é a expressão desta intencionalidade de harmonização e apassivamento social (GRAMSCI, *apud* COUTINHO, 2006). No entanto, a concretização destas propostas esbarra no próprio modo-de-produção e no modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado populista¹⁰.

As ascendentes e predominantes relações capitalistas¹¹ em fase monopolista (NETTO, 2005) que se constituem após a década de 1930, não romperam¹² a histórica dualidade estrutural nas ações no campo educacional: para a elite, uma formação geral, propedêutica, complexa e para os pobres, uma educação baseada no trabalho, compensatória, detentora de um discurso de promoção social, desprovida de base científica, aligeirada e voltada para as atitudes, que tem no espaço de trabalho e no aprendizado profissional¹³ locais privilegiados de seu desenvolvimento (Kuenzer, 2001).

3 CONCLUSÕES

Esta marca histórica — que inclui, a dualidade estrutural e a construção de políticas educacionais emergenciais, focalizadas, de aprendizado simplificado e atitudinal¹⁴ — está presente no início deste século XXI, uma vez que as suas determinações não foram rompidas — condição periférica no capitalismo internacional, concentração de renda e poder, alijamento de longas faixas populacionais dos processos civilizatórios do capital, processos educacionais empobrecidos e subordinados, especialmente para os pobres. Neste sentido, o acesso à escolarização se amplia, em especial para as camadas médias urbanas, mas a qualidade da formação permanece determinada pela condição de classe (NEVES, 2000). Em virtude deste

¹⁰ Neves (2000: p. 35) nos diz sobre o período: *"As políticas públicas dos anos iniciais do nosso processo de modernização capitalista responderam de modo geral a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca — de cima para baixo — de um consenso mínimo, no limite de um capitalismo dependente e em estágio inicial de estruturação"*.

¹¹ Tais relações capitalistas estavam sendo gestadas no modelo escravista e agrário-exportador que caracterizaram nossa economia. Nestas, estava contida a necessária acumulação primitiva, que daria base para a construção do capitalismo brasileiro (Gorender, 1981).

¹² E nem poderiam, já que a lógica do metabolismo do capital é a distinção de classe que recorta todas as relações sociais (KUENZER, 2001)

¹³ Manfredi (2003) ressalta que a educação profissional tem acontecido, historicamente, no próprio ambiente de trabalho, através do espaço escolar ou nos sindicatos. A autora cita as Escolas Salesianas e as residências dos Jesuítas nos centros urbanos, ainda no Brasil Colônia, como as primeiras estruturas formais de aprendizado para o trabalho.

¹⁴ Educar as atitudes para a sociedade do trabalho flexibilizado e desprotegido, passa a ser um dos objetivos da formação (GURGEL, 2003).

quadro, podemos afirmar que os processos de formação humana não fizeram, ainda, parte dos projetos de desenvolvimento do país, apesar de muito se falar a respeito.

O contemporâneo rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano¹⁵ (FRIGOTTO, 1998) e o fortalecimento ideológico da sociedade do conhecimento (TOFFLER¹⁶ *apud* FRIGOTTO, 1995), que no campo da aparência fenomênica (KOSIK, 1995) parecem revelar uma crescente e verdadeira preocupação com as políticas de formação, na verdade, reafirmam sua precária condição. Ao contrário de um projeto de formação articulado às demais políticas públicas, emancipatório, o que está em jogo é a submissão à lógica da individualização (como nas teorias sobre empregabilidade¹⁷), bem como a glorificação do mercado como parâmetro para todas as ações, inclusive as políticas educacionais (GENTILE, 1996). As práticas assistenciais associadas à educação ganham força, mas não na perspectiva redistributiva ou de direito. Em lugar de espaço de formação emancipadora, a educação, em especial a que se volta para os pobres, que historicamente associa trabalho e práticas assistenciais, é reafirmada como conformação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ester Maria de Magalhães e FALEIROS, Eva Terezinha. Subsídios para uma história da assistência privada dirigida à infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora, 1995.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Editora Cia das Letras, , 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio Cesar França e NEVES, Lucia Maria (org). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

CUNHA, Teixeira, FARIA, Luciano Mendes Filho, VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000

¹⁵ Segundo Frigotto, (1993: p. 38) a chamada Teoria do capital Humano teve sua concepção sistemática no final da década de 1950, momnto em que “as relações intercapitalistas demandavam e produziam este tipo de formulação. Esta compreensão da realidade e esta abordagem das políticas educacionais afirmavam que o acesso à educação seria o promotor da equalização social, permitindo crescimento econômico e ascensão social de países e indivíduos. Nesta abordagem, a elevação do nível educacional seria a responsável pelo crescimento da economia, inclusive quanto à geração de empregos.

¹⁶ Segundo este autor, a educação e o conhecimento são o novo capital, no mundo contemporâneo, desconsiderando a perspectiva de classe.

¹⁷ O conceito de empregabilidade é subsidiário da lógica de reafirmação do mercado como agente de promoção de justiça social. Segundo esta, os indivíduos precisam ser os exclusivos responsáveis por sua capacidade (leia-se qualificação permanente) de conseguir acesso ao emprego. O papel do Estado nos processos de geração de emprego e de formação é secundarizado (GURGEL, *op cit*)

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil, *in*, PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças no Brasil**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 1995

_____. (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998

FIORE, José Luiz. **O vôo da coruja. Para reler o desenvolvimentismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

FREITAS, M.C.(org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997.

GENTILE, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILE, Pablo; SILVA, Tomáz, Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Manole, 2003.

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento**. Gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 3. ed, São Paulo, Editora Cortez, 1985.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. **Ensino de 2º Grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: 4. ed. Editora Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação ? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, Instituto de Estudos Socialistas, n. 3, São Paulo, 1999.

LUKÁCS, George. Para a ontologia do ser social: o trabalho. Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**, tradução Ivo Tonet, Roma: Editora Riuniti, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento, 2ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MORAES, Carmen Silva Vidigal. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (org). **Brasil 500 anos. Tópicos em história da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Brasil 2000**. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

NETTO, Jose Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 4. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **Crítica à razão dualista, o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional brasileira**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2006

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. Questões da nossa época. São Paulo: Editora Contexto, 2000

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001

PRIORE, Mary Del (org). **História da Criança no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Contexto, 1996.

_____. (org). **História das Crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2000

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: **História das Crianças no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Contexto, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação ? São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. Menores institucionalizados e meninos de rua. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem. **O trabalho e a rua**. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, São Paulo, Cortez, UNICEF, FLACSO E UNESCO, 1996.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; HOLANDA, Fernanda Rosa Borges de. **A Criança e o Adolescente no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes sociais das políticas públicas para a infância no Brasil, RJ, Editora Santa Úrsula e Amais Livraria e Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA, Luciano Mendes Filho, VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.