

# **EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE: A NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL QUE OBJETIVA AS NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.**

*Acacia Zeneida Kuenzer<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A partir do conceito de princípio educativo em Gramsci, temos buscado, ao longo destes 20 anos, pesquisar as mudanças que têm ocorrido na relação entre educação e trabalho, tomando por base as categorias de análise que a constituem. Temos mostrado, a partir de pesquisas de campo e da análise das políticas públicas, que o regime de acumulação que tem sido chamado de acumulação flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências; e, a partir desta constatação, temos buscado compreender o novo papel atribuído ao Estado Neoliberal relativo à educação nas suas relações com o trabalho, bem como o impacto destas mudanças nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle. E, através deste trabalho de investigação, delinear o que seja esta nova pedagogia em curso, através de sua confrontação com as pedagogias taylorista/fordista e socialista. Este texto propõe-se a sintetizar algumas das conclusões a que chegamos com estes estudos, a partir do entendimento que são sempre parciais e provisórias, demandando novos esforços de investigação.

Antes de prosseguir, é importante que se destaque uma preocupação que tem estado presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação.

clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante.

Torna-se necessário desemaranhar este cipó, estabelecendo os limites da pedagogia toyotista, para que se possa avançar na construção teórico-prática, nos espaços da contradição, de uma pedagogia de fato comprometida com a emancipação humana.

## **2. AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A VIDA SOCIAL E PRODUTIVA NO CAPITALISMO EXIGEM NOVO TIPO DE DISCIPLINAMENTO.**

Já se afirmou em outro texto ( Kuenzer, 1985, p. 49 ) que a compreensão de Gramsci, ao rejeitar a dicotomia entre campo de reprodução de classe e campo de constituição de classe, permite compreender que a função hegemônica ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural à medida em que as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção econômica.

Ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci ( 1978 ) demonstra sua eficiência no tocante ao processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos, à medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.“ *É neste*

*sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” ( Kuenzer, 1985, p. 52 )*

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos ( Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. ( Marx e Engels, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Resguardadas as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva, a análise feita por Gramsci acerca das necessidades de disciplinamento demandadas pela nova racionalidade decorrente das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica, mantém seu poder explicativo. Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação com resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital.

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de

valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida.

Assim é que a crítica feita ao toyotismo por Gounet ( 1999 ) mostra que esta nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Ou seja, sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, se esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam, a divisão entre capital e trabalho.

Da mesma forma, a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado “paradigma da transdisciplinaridade”, ou da tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação dos especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e portanto insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão.

A superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e força de trabalho

Isto não quer dizer que se passe a defender, ou aceitar, as distintas formas de fragmentação, mas, ao ampliar o trabalho pedagógico no que for possível através de decisões e estratégias internas à escola, ter clareza sobre seus limites, e principalmente, buscar compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia.

Em síntese, é necessária mas não suficiente a ampliação do trabalho dos profissionais da educação, posto que, se não fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre

capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. Por isto não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão.

### **3. O TRABALHO PEDAGÓGICO NO TOYOTISMO CONSTITUI-SE EM FORMA DE DISCIPLINAMENTO PARA A VIDA SOCIAL E PRODUTIVA NO CAPITALISMO; PORTANTO, REPRODUZ TODAS AS SUAS CONTRADIÇÕES.**

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão.

Se o trabalho pedagógico é uma prática social que “atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos”, como afirma Libâneo ( 1998, p. 22 ), em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

Este disciplinamento, como já se afirmou anteriormente, configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital. Embora este trabalho apresente espaços

de contradição a partir dos quais vem se desenvolvendo ao longo da história, a pedagogia emancipatória, as demandas do capital são dominantes.

Se as formas históricas de disciplinamento, que têm no trabalho pedagógico uma de suas mais importantes manifestações, dependem do desenvolvimento das forças produtivas, é a partir daí que deveremos estudar a relação entre fragmentação e unitariedade. Para tanto, devemos tomar as macrotendências que têm sido hegemônicas enquanto processos de organização e gestão do trabalho: o taylorismo/fordismo e o toyotismo, ou métodos flexíveis.

A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Esta pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma

concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, onde a cada objeto correspondia uma especialidade, que ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas.

Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, através do método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo.

Estas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo. ( Kuenzer, 1998 )

Do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo:

- **a dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho;
- **a fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a **grade curricular**, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries

e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares;

- **as estratégias taylorizadas de formação de professores**, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola;

- **o plano de cargos e salários**, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola; quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não de professores da escola;

- **a fragmentação do trabalho dos pedagogos**, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas; esta fragmentação agora foi reeditada pela Lei 9394/96, no art 64.

O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnico, político e comportamental.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 90, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada



no taylorismo/fordismo por modos de fazer, o que vale dizer, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

Como já se observou em outro texto, “a memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo”. ( Kuenzer, 1999 )

As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo.

No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências, produção recente sobre a qual já se encontra abundante literatura, e também severas críticas. ( Roupé e Tanguí,1994; Kuenzer, 2000, p.16 a 22 )

Para as finalidades deste texto, há que se considerar as novas formas de organização que buscam superar os limites da fragmentação taylorista/fordista através de processos de recomposição da unidade dos processos de trabalho, e em conseqüência, da formação.

Trazendo a discussão dos princípios de organização e gestão do trabalho no toyotismo para a pedagogia, algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como o combate de toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar.

Já as tentativas de recomposição da unidade no trabalho pedagógico decorre principalmente do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda, o que gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas. Do mesmo modo, a superação da linha de montagem fordista, com seus bem definidos postos e sua relação homem máquina, pelas células de produção onde alguns trabalhadores apenas devem deixar as máquinas trabalhar, apenas preparando o necessário para o seu funcionamento, reforça a idéia da flexibilidade.

Este princípio, em primeiro lugar, potencialmente viabiliza a reunificação do trabalho fragmentado e organizado pelo taylorismo/fordismo, o que é possível pela mediação da tecnologia, em particular de base microeletônica, e sugere a reunificação do trabalho dos profissionais da educação, uma vez que as tarefas pedagógicas referentes ao trabalho pedagógico escolar – a articulação entre escola e comunidade na construção da proposta e na implementação do projeto político-pedagógico- têm comprovado, na prática seu caráter de totalidade.

Contudo, uma análise mais aprofundada se faz necessária, para verificar se esta unidade proposta aos processos de trabalho reestruturados se constitui de fato em tomada do trabalho enquanto totalidade, politecnicidade, ou apenas em ampliação da tarefa, e portanto,

polivalência, no melhor estilo fayolista. ( Fayol, 1975 ) Para elucidar esta questão, reproduz-se aqui análise levada a efeito em trabalho anterior.

*“Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a interrelação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, a uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de interrelações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho.*

*A politecnia 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. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.*

*A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.” ( Kuenzer, 2000, p. 86-87 )*

Do ponto de vista do currículo, da politecnicidade deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. A politecnicidade supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnicidade implica em tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação, e em uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, pedagogos e professores, a partir de uma sólida base comum que tome as relações entre sociedade e educação, as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, que os conduza ao “domínio intelectual da técnica”.

A partir desta concepção, algumas conclusões se impõem; a análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Em decorrência, a politecnia enquanto unidade entre teoria e prática, resultante da superação da divisão entre capital e trabalho, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção no capitalismo, em particular neste regime de acumulação. A **unitariedade, portanto, inscreve-se no campo da utopia**, como condição a ser construída através da superação do capitalismo.

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, **enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho**, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, **não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas**; apenas **contraditórias**, cuja direção **depende das opções políticas da escola** e dos **profissionais da educação** no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional. Esta análise mostra que nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, e do trabalho dos pedagogos e professores, em particular, também não é historicamente possível. Mas, isto significa que não se possa avançar?

É evidente que não; é preciso, contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.

#### **4. EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE: A NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL ENQUANTO OBJETIVAÇÃO DAS NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.**

A análise levada a efeito nos itens anteriores procurou mostrar que, apesar do discurso que aponta a unitariedade como um dos objetivos do toyotismo no trabalho e na

educação, as práticas, inscritas no modo de produção capitalista, acentuam cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental. Em artigos anteriores, procurou-se mostrar como as políticas de educação média, profissional e de formação de professores aprofundam estas diferenças, no caso brasileiro. ( Kuenzer, 1999 e 2000 b )

É necessário, contudo, buscar elucidar como isto se dá, através do estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macro categorias que configuram o regime de acumulação flexível.

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados<sup>2</sup> permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “**exclusão includente**”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado.

A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os

necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Estas estratégias têm sido várias, mas merecem destaque as que temos chamado de “**empurroterapia**”, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos ( há exceções ), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “**certificação vazia**”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Assim **,através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho**, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo; como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias, que já tomamos como objeto de crítica em outro texto, mas que demanda estudos aprofundados para que se elucidem seus propósitos e seus mecanismos enquanto nova pedagogia a serviço do capital.

( Kuenzer, 2000 )

---

<sup>2</sup> Ver o Diagnóstico de necessidades de educação de trabalhadores realizado pelo Conselho Municipal do Trabalho de Curitiba, SICT/PR, 2000, disponível em meio eletrônico.

E em decorrência, que se aprofunde o diálogo com a pedagogia socialista para que se dirimam os equívocos de interpretação que têm levado muitos professores, pedagogos e pesquisadores a confundirem esta nova expressão da pedagogia capitalista com a pedagogia emancipatória, que vem sendo produzida ao longo da história nos espaços das contradições, mas que só existe como possibilidade, a se objetivar em outro modo de produção, onde se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social.

## BIBLIOGRAFIA

- FAYOL, Henry. *Administração industrial e geral*. São Paulo, Atlas, 1975.
- GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo, Boitempo, 1999.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização, 1978.
- KUENZER, Acacia Z. *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985.
- KUENZER, Acacia Z.. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez. 1998, p 33 a 58.
- KUENZER, Acacia Z. A construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.
- KUENZER, Acacia. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000
- KUENZER, Acacia Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000 b.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo, Cortez, 1998.
- MARX, K. *O Capital, livro 1, capítulo VI inédito*. São Paulo, Ciências Humanas,
- MARX e ENGELS. *A ideologia alemã*. Portugal, Martins Fontes, s.d.



ROUPÉ e TANGUY. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa. Campinas, Papirus, 1994.