

Divisão social e técnica do trabalho, escolarização e a escolha profissional*

Leila de Alvarenga MAFRA **

INTRODUÇÃO:

Entre 1950 e 1970, sociólogos e psicólogos educacionais realizaram um número bastante significativo de estudos, com objetivo de alcançar maior compreensão do processo da escolha profissional. As atenções desses pesquisadores concentraram-se principalmente no exame da influência do ambiente familiar sobre os níveis de aspirações educacionais e profissionais, influência essa indicada como principal determinante da ocupação a ser alcançada pelos indivíduos.

Procuraram simultaneamente compreender o papel desempenhado pela escolarização e fatores interpessoais no processo de conquista e manutenção de uma posição, cargo ou emprego, nos diferentes níveis da divisão hierárquica do trabalho.

As aspirações, as expectativas, os interesses profissionais foram intensamente examinados em jovens matriculados na escola de 2º Grau e Superior, bem como em grupos sociais mais amplos, como famílias, profissionais, operários urbanos e rurais etc. . .

Esses estudos, usualmente de grande porte, envolviam análises estatísticas complexas e possibilitavam a elaboração de modelos analíticos, nos quais variáveis de maior ou menor poder explicativo se inter-relacionavam como preditores das diferenças de escolhas profissionais e de chance de sucesso profissional e educacional de indivíduos de diferentes classes sociais.

Conforme os tipos de variáveis analisadas e a concepção sócio-educacional que orientavam seus pressupostos e modelos de análises, é possível identificar dois grandes grupos de estudos e de resultados obtidos.

O primeiro caracteriza-se pela ênfase colocada nos condicionantes familiares e psicológicos do processo de escolha e definição profissional. O segundo privilegia os determinantes sócio-estruturais como definidores das expectativas e do futuro profissional.

O presente trabalho procura inicialmente caracterizar as diferenças mais significativas encontradas no exame das aspirações e expectativas educacionais e profissionais a partir dos dois enfoques ou grupos apontados.

Pretende-se, ainda, levantar algumas questões teóricas e metodológicas, indicando as limitações e problemas na análise das aspirações educacionais e profissionais assim abordadas e sugerir novas direções para estudos e pesquisas na área.

O presente trabalho está dividido em duas partes principais. A primeira tem por objetivo explicar as diferenças mais fundamentais encontradas nas pesquisas e estudos realizados sobre as aspirações e expectativas educacionais e profissionais. Dois enfoques são identificados: o enfoque sócio-psicológico e o enfoque estrutural-reprodutivista. Na segunda parte são apontadas as limitações as referentes ao método de conhecimento, às técnicas de análise e à contraditoriedade das evidências reunidas por tais estudos.

Por outro lado, o artigo busca explicitar um processo de tensão, avanço e superação da relação entre escolarização, processo de trabalho e escolha profissional.

* Essa discussão foi iniciada durante o período que antecedeu a minha tese de Doutorado. Reflete, portanto, as preocupações teóricas da época, algumas já superadas e outras ainda presentes entre nós, educadores.

** Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG.

ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS ENFOQUE SÓCIOPSICOLÓGICO

Os estudos realizados sob essa perspectiva pretendiam examinar a influência de características pessoais, tais como: habilidade mental, quociente intelectual, interesses, motivação, autoconceito, valores pessoais, etc., nos níveis de aspiração educacional e preferências individuais por tipos específicos de tarefas e de ocupações.

Terman, o pioneiro dos testes psicológicos, recomenda que, a cada passo do progresso escolar de uma criança, dever-se-iam levar em consideração suas possibilidades vocacionais. Segundo ele, os testes de inteligência e de aptidão poderiam revelar "se a capacidade inata de uma criança corresponde melhor àquela necessária aos trabalhos especializados, semi-especializados e não especializados". (CLARIER, 1972) Afirmava ainda que, de posse dessas informações, o planejamento e a prática escolar poderiam ser altamente beneficiados e aprimorados em suas tentativas de adequação aos interesses individuais de seus alunos.

A partir desses estudos, a institucionalização dos testes psicológicos e de desempenho escolar passaram a justificar e a legitimar a maior diferenciação interna existente na escola, que se manifestava pela diferenciação-homeogeneização de turmas ou classes escolares, de currículo e de turnos. As classes de habilidade especial, ou classes de alunos lentos têm aí sua origem, e gradualmente se incorporam ao cotidiano da escola.

A relação entre habilidade mental, desempenho escolar e escolha profissional é amplamente estudada. A influência desses fatores na definição profissional e nas aspirações educacionais é confirmada por vários autores. O exame e a análise desse processo assume proporções mais intensas através de programas especiais e de tipos de escolas, alcançando seu ponto máximo na escola de 2º Grau. Nesse nível de ensino, já se poderia "prever" que tipo de aluno teria acesso à Universidade e quais os que provavelmente não conseguiriam vencer as exigências dos cursos preparatórios para os exames de seleção ao terceiro grau. (KERCKHOFF, 1972)

A grande maioria dos estudos desenvolvidos deixa explícita a relação entre a origem familiar, habilidade mental, desempenho escolar e ingresso na Universidade.

Especificamente, os resultados dessas pesquisas sugerem que os níveis mais altos da hierarquia social educacional somente seriam atingidos por pessoas distintas em termos "psicodinâmicos".

Tais conclusões geram modelos de avaliação escolar que se orientam na seguinte direção: os alunos que normalmente alcançam um escore alto nos testes de inteligência e de desempenho escolar são, também, os que possuem valores sociais e padrões de orientação pessoal positivos, associados ainda a altos níveis de motivação e forte interesse por atividades mais acadêmicas. Conseqüentemente, seriam também os que aspirariam aos níveis mais altos de educação e de *status* ocupacional.

Por outro lado, aqueles alunos que, com maior frequência, atingem os níveis mais baixos nos testes de inteligência e de desempenho escolar, são identificados como possuidores de um percepção negativa de vida, são menos motivados para estudos acadêmicos, e pouco interessados nas carreiras profissionais de nível superior.

A medida que as relações acima estabelecidas se associam, mais ou menos intensamente, com as diferenças de origem social e econômica, as aspirações e expectativas dos alunos são freqüentemente interpretadas como resultantes da "situação familiar". (KAHL, 1953)

Assim, o "funcionamento do ego" viria acompanhado de uma socialização de origem familiar, que transmitiria diferencialmente um "modelo de motivação" reforçando, dessa forma, as aspirações que permitiriam satisfazer a esse modelo. (KRAUSS, 1964)

Após a década de sessenta, os estudos na área alcançam um nível de maior especificidade e de objetividade, ao procurar determinar a influência relativa do "background" familiar sobre os atributos pessoais e as aspirações educacionais e profissionais dos jovens.

Modelos de análise por inferência são exaustivamente utilizados para determinar relações de causa e efeito no processo de desenvolvimento e de escolha educacional e profissional.

Já não bastava conhecer os fatores ou variáveis responsáveis pela moldagem das aspirações, e nem era suficiente saber a intensidade das correlações que estas variáveis guardavam entre si. Era primordial determinar o peso relativo de cada variável de modo que as diferenças identificadas pudessem ser objetiva e quantitativamente justificadas e legitimadas.

Tais modelos, em sua grande maioria, estabeleciam uma relação direta entre a origem social do aluno e sua habilidade mental, ou seja, a habilidade mental exercia influência direta – e possuía poder explicativo maior para as diferenças encontradas – nos níveis de aspiração educacional e profissional dos jovens, bem como nas possibilidades de ingresso na Universidade e conclusão dos estudos universitários.

Segundo alguns autores, a influência exercida pelo "background" sócioeconômico é, em geral, mediatizada pelas características comportamentais e pela escolarização. Assim, o desempenho acadêmico e a influência de pares passam a ser considerados o segundo e terceiro fatores de maior peso explicativo das diferenças nos níveis de aspirações e, futuramente, da posição ocupacional alcançada pelos alunos na hierarquia social.

SEWELL et alii (1970) os principais proponentes de tais modelos, afirmavam:

"Na determinação da escolha profissional e na posição social futuramente alcançada pelo indivíduo, o desempenho escolar assume um papel mais fundamental do que se havia originalmente pensado. Nossos estudos confirmam ser também de grande importância o papel exercido pela influência de pares ou de 'outros significativos'. Entendemos que o indivíduo não está totalmente dependente de seus pares (como ficara estabelecido) quando procura orientação profissional, quando toma decisão sobre que carreira seguir, e portanto, quando antecipa a posição ou status que poderá alcançar".

Ao analisar o papel da escolarização no processo de mobilidade social, tais estudos concluem que a escolarização reduz a dependência do futuro profissional à origem social do indivíduo. Assim, é dado à escola o poder de melhoria e ascensão. As desigualdades na composição social entre as escolas ou entre os ramos curriculares é percebida como resultante de estruturas formalmente estabelecidas e necessárias ao bom desenvolvimento das atividades escolares. As diferenças nunca foram consideradas como resultantes ou reflexos de processos sociais mais amplos, ocorridos fora da escola.

AS ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS-PROFISSIONAIS ENFOQUE ESTRUTURAL-REPRODUTIVA

Os defensores do enfoque estrutural-reprodutivista contestam as conclusões obtidas pela abordagem anterior, argumentando que as condições de desigualdade têm origem na estrutura de classe da própria sociedade e, portanto, precedem as características familiares e as individuais.

A influência da origem de classe social sobre as aspirações e sobre as chances de vida futura dos indivíduos é assinalada como preponderante por vários autores.

Comentando essa influência, BOWLES, (1972) sugere:

"A influência da origem de classe é consideravelmente mais importante como determinante tanto do sucesso educacional quanto do sucesso econômico. A inadequa-

ção na medida de classe social e de sua influência, tem levado os pesquisadores a conclusões prematuras e provavelmente enganosas sobre o papel da escolarização no processo de determinação da escolha profissional, do nível de renda e do prestígio profissional alcançado pelo indivíduo".

Essa afirmação é confirmada após a publicação, nos USA, do Relatório Coleman-Campbel e de estudos similares em outros países, em que se evidencia terem as escolas, sobre o desempenho escolar, um relativamente pequeno efeito que seja independente de influência de origem social e familiar.

Segundo COLEMAN et alii (1966) "a escola parece perpetuar as desigualdades que decorrem do background dos estudantes, ao invés de corrigi-las".

O sentido dos esforços da pesquisa educacional na área passam, assim, a concentrar-se em análises da dinâmica interna da escola, na tentativa de maior compreensão de seus mecanismos de reprodução, diferenciação e discriminação social.

O estudo dos mecanismos de controle social no nível da organização didático-pedagógica da escola ganha novo impulso. Assim, são examinados os critérios de seleção e de avaliação, a organização curricular, a composição social da escola, as formas de distribuição de alunos e professores pelas turmas, o papel social e político dos serviços de orientação e de supervisão escolares, etc. . . Tais elementos são apontados como fundamentais na determinação dos planos e das expectativas educacionais-profissionais, direcionando os alunos a tipos de programas e a escolas que, muitas vezes, limitam e bloqueiam para eles, no futuro, o acesso a cargos e funções de maior influência e prestígio social e, conseqüentemente, de melhores salários.

Revela-se assim que as formas de distribuição dos alunos pelas turmas, programas e ramos curriculares, bem como o sistema de avaliação de seu desempenho estão associados a modelos, exigências e formas de socialização que privilegiam certos tipos de alunos em prejuízo de outros. Fica demonstrado que alunos provenientes de famílias de renda superior são mais freqüentemente encaminhados para ramos acadêmicos e propedêuticos do que aqueles provenientes de família de renda baixa e média.

Discutindo a organização do processo escolar e o seu papel na diferenciação e discriminação social de alunos, POULANTZAS (1973) avança na explicação teórica de tais constatações, quando afirma:

"A divisão social dentro da escola não se desenvolve de sua organização interna. Se a escola reproduz em seu próprio interior a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é porque esta escola já está, por sua natureza capitalista, situada globalmente em relação a uma divisão trabalho intelectual/trabalho manual que ultrapassa a escola e define o seu papel".

Aprofundando a argumentação acima, alguns autores procuram explicar a relação entre níveis de aspiração educacional e escolha ocupacional, sustentando que as relações sociais de produção são reproduzidas na escola de tal forma que as crianças e os jovens com características sociais distintas recebem dos professores experiências socializadoras diferenciadas, o que, antecipadamente, os direciona a grupos de ocupações específicas e a tipos de escolas similares às encontradas em seu ambiente social mais próximo.

Tais estudos, portanto, preocupam-se com o impacto da escola na socialização para o trabalho e com suas conseqüências no desenvolvimento, reprodução, e inculcação de traços não cognitivos, ou seja, de normas de comportamento, de valores, de traços de personalidade, de aspirações e expectativas socialmente diferenciadas e endereçadas. A realidade escolar perde assim seu caráter uniforme, único e igualitário, para se constituir em várias realidades desiguais, instâncias de reprodução das desigualdades sociais e de antecipação do destino ocupacional e educacional de seus alunos.

A relevância da socialização escolar no processo de escolha ocupacional e na transmissão de *status* entre gerações é também enfatizada por BOWLES & GINTIS (1976); EDWARDS (1979). Segundo esses autores, a escola é um elemento capital na reprodução das relações sociais de produção e na sustentação da estrutura de classes. A socialização diferenciada para o trabalho, realizada através da escolarização, completa a reprodução das consciências iniciada nas interações familiares e nas relações de produção na fábrica. Tais experiências antecipam as aspirações e o destino ocupacional, contribuindo assim para a manutenção das diferenças sociais de geração em geração.

Os mesmos autores argumentam que a relação entre o sistema econômico e o educacional necessita ser percebida não apenas em correspondência com o treinamento técnico que a escola se propõe desenvolver. O sistema econômico reúne, na realidade, relações técnicas e sociais de produção estabelecidas numa divisão hierárquica de trabalho. Nesse sentido, toda divisão técnica pressupõe, ao mesmo tempo, uma divisão social.

As experiências, o convívio diário nessa hierarquia e nessas relações de trabalho desenvolvem valores, atributos de personalidade, atitudes, normas de comportamento, expectativas e aspirações que se assemelham àquelas necessárias e mais adequadas ao exercício de funções e de tarefas específicas de certas categorias ocupacionais. Esses atributos e comportamentos parecem ser introduzidos nas relações familiares de modo que as crianças de diferentes origens sociais tendem a desenvolver características que favorecem o exercício de funções em nível ocupacional semelhante ao de seus pais.

É, portanto, nessas relações sociais de produção que o jovem deve ingressar quando adulto, constituindo, a escola e a família, instâncias de reprodução, de preparação e de antecipação dessas relações.

A reprodução exercida pela escola é assim exacerbada pela sua quase absoluta rendição aos determinantes e às necessidades econômicas, corporificadas através de uma prática educacional socialmente discriminatória. Essa prática atua, segundo tais autores, principalmente através de formas diferenciadas de organização do trabalho e do cotidiano escolar, e de uma adequada socialização para o trabalho, que se concretiza de acordo com os interesses e necessidades da sociedade e da empresa capitalista.

A relação escola e trabalho se afirma, dessa forma, muito mais pela capacidade daquela, de moldar os aspectos não cognitivos, do que propriamente planejar e desenvolver conteúdos curriculares necessários à preparação e treinamento diferenciado de uma força de trabalho.

Os aspectos não cognitivos seriam portanto, inicialmente, moldados na própria empresa ou local de trabalho, e posteriormente reproduzidos na família e antecipados pela escola.

"Os traços que são realmente recompensados na escola correspondem àqueles necessários ao exercício do trabalho alienado, e estão evidentes nas relações sociais dentro da sala de aula. Estes incluem: graus de subordinação correspondendo a diferentes níveis da hierarquia de produção; a primazia do caráter racional e planejado da ação em oposição a maneiras mais espontâneas de respostas sociais; a motivação pela recompensa externa através de notas e promoção, e principalmente um padrão comum e simultaneamente diferenciado de valores, ambições, aspirações profissionais, traços de personalidade e modos de apresentação social (vestimenta, linguagem falada, identificação pessoal a um sistema social particular)". (GENTIS, 1971)

Assim como o processo de trabalho hierarquiza o trabalhador e impõe a ele uma diferenciação social e de renda, a escola e o sistema escolar, da mesma maneira, hierarquizam, dividem e estruturam as interações sociais de acordo com critérios de classe social e de sucesso acadêmico.

As aspirações educacionais e ocupacionais dos estudantes são identificadas e justificadas através de um princípio de correspondência que estabelece nas escolas a perpetuação das desigualdades de origem social, reforçando traços e características pessoais de acordo com a divisão social e técnica do trabalho.

Essa divisão, ao ser absorvida no interior da escola, determina processos educacionais diferenciadores e tipos de socialização que gradualmente adequam e legitimam a "escolha ocupacional" do aluno de acordo com aquela definida *a priori*, pela sua origem de classe social, através das relações de trabalho.

Considerando que o sistema de produção capitalista necessita, para a sua sobrevivência, de trabalhadores mais dóceis e submissos em tarefas e funções diretamente vinculadas à produção, e de trabalhadores mais independentes e criativos no planejamento, na administração, no controle e supervisão, a escola é considerada uma instância prioritária, onde os trabalhadores são diferencialmente moldados e ajustados a essas características e exigências. Para cumprir tal tarefa e melhor adequar-se ao mundo do trabalho e da produção da vida econômica, a escola se diferencia e se divide.

Nesse processo, observa-se que as transformações ocorridas na organização do trabalho, nas diferentes etapas do desenvolvimento da produção capitalista, vão limitando cada vez mais a necessidade da qualificação integral da grande massa de trabalhadores. A criação do trabalho parcelar, mecânico, rotineiro, torna a qualificação do trabalhador mais simplificada, porque dispensa longos períodos de formação e de treinamento. Na maioria dos casos consiste apenas em treinamento, que se completa num prazo de poucas semanas. Quando necessário, pequenos ajustes processam-se no próprio local de trabalho.

Esse tipo de trabalho nega a própria natureza humana e provoca a repulsa de quem o executa, levando-o a organizar-se contra uma situação alienada e alienante que lhe é imposta.

Nessas condições, a necessidade de um controle social do trabalhador acentua-se na razão direta de sua desqualificação e de sua desumanização.

Os autores aqui mencionados dão, assim, acentuada importância ao papel da escola na socialização diferenciada para o trabalho, através da qual os indivíduos de diferentes classes sociais seriam "educados" no sentido de aceitar, não apenas as necessidades do trabalho alienado, mas a legitimidade das condições do mesmo e das normas que o regulam. Rejeitam a concepção de socialização para a competência, defendida pelos teóricos do capital humano e demais funcionalistas clássicos.

Ao contrário, percebem essa ação como parte de um processo de controle social que desumaniza o homem, impedindo-o de adquirir, não apenas habilidades e conhecimentos mais significativos para sua vida e seu trabalho como, igualmente, distorcem sua percepção da realidade através do controle ideológico da mente e de seu comportamento e relações sociais. A escola, parceira desse processo mais amplo, exerce seu papel através de experiências educacionais socialmente diferenciadas e justificadas como necessárias a uma sociedade de classes.

As aspirações e expectativas educacionais-ocupacionais, e demais características comportamentais estariam, assim, condicionadas e limitadas à destruição e à criação de velhas e novas especialidades, funções e tarefas associadas ao desenvolvimento e à organização racional e planejada da produção capitalista.

De forma semelhante, as características da "qualificação" requeridas de uma força de trabalho diferenciada e dividida definir-se-iam segundo as exigências impostas pela divisão teórica e social do trabalho e das conseqüências decorrentes dessas condições e características na vida do trabalhador, do cidadão e da sociedade em geral.

LIMITAÇÕES NOS ENFOQUES ANTERIORES

Os enfoques anteriormente descritos apresentam limitações teóricas e metodológicas que necessitam ser explicitadas para serem superadas e confrontadas com uma concepção mais avançada das relações estruturais, com a escola e com as aspirações educacionais e profissionais dos alunos.

1. O enfoque sóciopsicológico

Esse enfoque reúne talvez as maiores distorções no exame e na explicação das diferenças de expectativas e aspirações educacionais-ocupacionais.

As raízes teóricas de suas dificuldades assentam-se no pensamento mais tradicional da sociologia clássica. O aspecto fundamental dessa herança está na noção de estabilidade da ordem social e da necessidade de seu equilíbrio orgânico. O indivíduo, tomado isoladamente, se adaptaria aos estágios de desenvolvimento social "buscando integrar-se à sociedade de forma solidária, pelo exercício daquelas funções que estivessem mais de acordo com suas habilidades e capacidades". (PAUSLTON 1976) Dever-se-ia garantir-lhe, sim, a liberdade democrática para que pudesse preencher seus próprios objetivos e realizar o seu trabalho buscando, na sociedade, o lugar e as funções mais apropriadas aos seus talentos.

As expectativas educacionais e ocupacionais, assim como a possibilidade de suas realizações dependeriam quase exclusivamente de uma definição pessoal face às necessidades e pressões sociais.

O aluno ou o indivíduo isolado seria, por assim dizer, auto-referente em suas escolhas e definições - suas decisões, fracassos e sucessos educacionais e profissionais sendo apontados como resultantes de sua capacidade ou incapacidade, de sua vontade ou apatia, de suas aptidões, habilidades ou ausência dessas. Além disso, necessitaria igualmente de uma "adequada" socialização quanto à inevitabilidade das diferenças entre os homens e, conseqüentemente, das desigualdades sociais.

Há portanto uma racionalidade na objetividade das expectativas, aspirações e escolhas, relacionada à distribuição social de papéis, de *status* e de benefícios. Os limites e controles sociais nessas decisões somente seriam necessários à medida que fosse preciso preservar talentos ou melhor direcioná-los, o que beneficiaria o homem individualmente e a sociedade como um todo.

Husén (1974) afirmava:

"Já que a igualdade entre os homens não existe, a melhor maneira de realizar o seu ideal e suas aspirações seria oferecer a cada pessoa a 'mesma chance' para desenvolver seus talentos pessoais até o seu limite superior ótimo. Isto poderia ser conseguido através de um sistema educacional desigual e diferenciado que se ajustaria à variedade de talentos individuais."

1.1 A questão do método de conhecimento

A principal crítica ao enfoque sóciopsicológico diz respeito às limitações existentes em sua base metafísica e empirista, enquanto método de conhecimento. Nesse sentido, os fenômenos em estudo são examinados fora de suas relações e de suas interações com a prática social determinada e historicamente situada. O objetivo do conhecimento é tomado como algo "dado", absoluto, fundamentado por um idealismo a-histórico.

No exame das aspirações-expectativas toma-se o indivíduo consciente, fechado em si mesmo, como sujeito do conhecimento, sendo as conclusões obtidas do "aqui e agora" isoladamente, resultantes da ação e da dinâmica, essencialmente individuais.

Assim o indivíduo, sujeito absoluto do conhecimento, congrega em si e através de seu comportamento objetivamente mensurável, as capacidades e as vantagens e desvantagens que lhe são "livremente" apresentadas para escolha pela sociedade.

de. Dessa forma, as diferenças nas aspirações e expectativas são geradas a partir de um processo essencialmente individual e resultante de "sínteses" de influências que, por opção individual, foram cultivadas ou rejeitadas.

O limite do conhecimento está, pois, circunscrito ao indivíduo ou no dado que por este é transmitido. A compreensão ou o entendimento de suas escolhas seriam alcançados através de informações objetivamente constatadas e sistematizadas. Contenta-se, assim, em descobrir as relações constantes e regulares entre os fenômenos e as suas leis; estuda-se o "quanto" e "como" e não o "porquê" dos fatos.

No entanto, o indivíduo e o seu pensamento são ao mesmo tempo distintos e unidos, em interação. A consciência de um indivíduo não se separa de sua existência objetiva, de sua atividade prática. Cai-se, assim, num formalismo lógico tomando-se a forma isolada do conteúdo, quando este é que determina a forma; a forma é sempre forma de um conteúdo. O problema básico desse enfoque está, pois, no fato de ter confundido parte do conhecimento com o conhecimento verdadeiro. (KOSIK, 1976)

1.2 A questão do método de análise

As técnicas estatísticas desenvolvidas para auxiliar na sistematização dos fatos coletados garantiram, durante vários anos, o cunho "científico" dos estudos sócio-psicológicos e educacionais, fazendo com que, saindo de sua posição descréditos ascendessem rapidamente face às demais ciências.

O uso de técnicas estatísticas cada vez mais sofisticadas soma-se à lista de problemas que esse enfoque enfrenta em suas análises. Normalmente passa a prevalecer a tendência de se estudarem problemas que pudessem ser facilmente trabalhados estatisticamente, mas que pouco ou nenhum valor traziam para o avanço no conhecimento sobre as questões examinadas.

O *status* da pesquisa educacional passa, então, a ser avaliado pelo tipo de técnica estatística utilizada e não pelo significado dos problemas trabalhados. Dessa forma, o fetiche da técnica começa a atuar como uma restrição ao exame de temas e questões mais relevantes. Perde-se, portanto, em análise e aprofundamento dessas questões.

Um levantamento dos estudos sobre as aspirações e expectativas educacionais-profissionais, entre 1950-1970, permite-nos perceber certas características comuns a quase todos eles. Os problemas levantados assemelham-se mais a reavaliações de incoerências ou disparidades observadas nos resultados dos testes estatísticos e dos modelos causais criados. A repetição se fazia necessária para permitir uma quantificação mais adequada dos dados e, conseqüentemente, o aprimoramento da técnica e do modelo construído. (MAFRA, 1980a) Pouco ou nenhum elemento novo era acrescentado ao conhecimento do processo de escolha e definição das aspirações e, principalmente, pouco se avançou na explicação do porquê das diferenças encontradas e do papel da escolarização nesse processo.

Ainda com referência à questão da técnica, a ênfase na definição operacional de conceitos e noções abstratas, como exigência de rigor científico, no campo da pesquisa sócio-psicológica e educacional, trouxe grandes dificuldades. (MAFRA, 1980b)

A seleção de variáveis era, muitas vezes, imprecisa e caótica, não havendo limites na definição do que seria de fato uma variável. Além disso, grandes dificuldades aparecem na ausência de variáveis gerais, ou seja, variáveis que explicitem categorias abstratas mais amplas como, por exemplo, classe social, inteligência, conflito social, coesão social, etc. . . Sem essas variáveis, a análise gerada permitia apenas alcançar resultados separados, desconexos e dispartados, sem contextualização, além de desfocados historicamente. As diferenças observadas entre os resultados dos estudos das aspirações no início da década de 50 e aqueles obtidos no final da década de 70, são apontados como resultantes de incrementos nas margens de opções individuais que passam, então, a depurar informações antes agregadas indevidamente.

2. O Enfoque estrutural reprodutivista

Os defensores do enfoque sócio-psicológico apontam as características individuais como responsáveis pelas desigualdades existentes na sociedade. As diferenças de interesse, motivação, inteligência e aspirações fazem de cada ser humano um indivíduo diferente dos demais. Suas habilidades, portanto, estabeleceriam os limites de sua participação social e igualmente os benefícios que dela poderia receber. Por outro lado, o enfoque estrutural-reprodutivista transfere para os determinantes econômicos e para a organização do trabalho no modo de produção capitalista a origem de todos os males e diferenças sociais. Nessa perspectiva, o indivíduo está subjugado às relações sociais de produção e à divisão do trabalho, à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e às necessidades de reprodução e de transformação da organização do trabalho ao longo da história do modo de produção capitalista.

2.1 Aspectos positivos

Inicialmente poderíamos afirmar que os estudos reprodutivistas avançam as interpretações e análises desenvolvidas pela concepção sócio-psicológica da realidade. Aprofundam, ampliam e explicitam mais claramente a questão do controle social na formação do cidadão e da força de trabalho. Recuperam, igualmente, a abordagem histórica dessas relações, até então atomizadas na responsabilidade do indivíduo por seus fracassos e desqualificação. Denunciam o caráter de desigualdade social inerente ao próprio sistema capitalista e sua instituição escolar. Ao assim fazer, rejeitam a tese liberal da desigualdade de recompensas, *status*, poder e privilégios, em função da capacidade potencial de cada um de contribuir para o bem social.

Mostram que o sistema produtivo, ao simplificar a qualificação do trabalhador, cria a necessidade fundamental de moldar e controlar os aspectos não cognitivos de sua existência. Os aspectos emocionais, afetivos, assistenciais, crescem, portanto, de importância na organização do trabalho, na razão inversa da perda de habilidades, destreza, conhecimento técnico-científico, e autonomia de trabalho.

Demonstram, ainda, que nem todos os trabalhadores serão necessariamente moldados da mesma forma e com a mesma intensidade. As diferenças surgem em função da relevância, para o capital, do trabalho que deve ser exercido. Nos escalões mais altos, a socialização diferenciada privilegia a internalização dos valores capitalistas e das normas de organização das empresas. Os aspectos de independência, inteligência, criatividade, autonomia, são altamente valorizados e necessários. Da mesma forma, são concedidos mais privilégios aqueles que, dentro do local de trabalho, representam capital e defendem os seus interesses. Para os demais trabalhadores, essas condições são gradualmente reduzidas, tornando-se mesmo dispensáveis.

2.2 Evidências contraditórias

Nesse enfoque, portanto, o impacto da socialização para o trabalho através da escola é fundamental na explicação das diferenças de aspirações profissionais e educacionais entre alunos de diferentes origens sociais.

Embora consistente, são limitados os estudos que examinam o impacto da reprodução das relações sociais de produção nos aspectos não cognitivos de alunos freqüentes e nos currículos socialmente diferenciados.

Evidências contraditórias, no entanto, merecem ser comentadas. JENCKS et alii (1973), embora atribuindo grande importância aos traços não cognitivos na explicação das diferenças de ocupação e renda, afirmam que muitos destes traços são diferencialmente atribuídos antes da escolarização de 2º Grau.

Tanto SHEA (1977), quanto REHBERG & ROSENTHAL (1977) indicam que o efeito da escolarização sobre de-

zesseis traços não cognitivos foi de simplesmente estender as diferenças já existentes.

BEREITER (1972) reafirma essa conclusão ao indicar que a maioria da população que recebe uma escolarização desigual, já apresenta diferenças em muitos aspectos, impossibilitando ou dificultando determinar o efeito isolado da socialização sobre essas diferenças.

A questão do impacto educacional na reprodução e refinamento dos aspectos não cognitivos necessita, pois, exame mais cuidadoso, uma vez que os resultados até então reunidos indicam a possibilidade de a escolarização não exercer impacto em alguns deles, causá-lo, e grande, em outros, ou meramente estender aqueles já existentes.

É verdade que a falta de estudos e evidências sobre a tese da reprodução das relações sociais de produção na escola constitui uma dificuldade que necessita ser superada. Alia-se a essa limitação o fato de que os argumentos sustentados por Bowles, Gintis e outros não podem ser dimensionados comparativamente, uma vez que suas análises estão dirigidas exclusivamente à realidade americana. Tal fato, porém, não constitui uma fraqueza em si. Os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Establet, Berstein e Young, realizados quase que simultaneamente aos daqueles, reafirmam, em parte, o papel da escola e da educação na reprodução da estrutura de classe, das relações sociais e técnicas e de produção.

É preciso salientar, no entanto, que as diferenças nos sistemas educacionais de ensino entre os países capitalistas sugerem que as pressões sociais presentes na organização e no funcionamento desses sistemas podem não ser exclusivamente aquelas decorrentes das necessidades de reprodução e do controle da força de trabalho e das relações sociais de produção.

A socialização para o trabalho nas sociedades capitalistas também exige um grau de "capital cultural", de crenças e de valores, relativamente independente da classe social, do nível ocupacional ou do tipo de trabalho que o indivíduo exerce. Tal fato, porém, no entender de Apple, nos remete para além do conceito Weberiano de "legitimidade" aproximando-nos mais do conceito de hegemonia de Gramsci. Nesse caso, o exercício da hegemonia por parte de uma classe não pode ser reduzido a um mero sistema de controle e de imposições que impeçam, às classes lideradas, pelo menos a possibilidade de sua organização como força política autônoma. No sentido Gramsciano, uma classe é hegemônica porque faz avançar o conjunto da sociedade, uma vez que expressa a correlação de forças da luta de classes em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, as condições da hegemonia proletária estão presentes nas próprias condições de existência da hegemonia burguesa.

Isso nos leva a questionar a verdadeira dimensão, no nível operacional, da teoria da reprodução. A compreensão e análise da interdependência entre hegemonia, ideologia e reprodução das relações sociais de produção na escola apontam para a necessidade de se ampliar o conceito de correspondência, acrescentando-se a ele o conceito de contradição. (CARTER, 1976) A dinâmica social e a dinâmica escolar ou de qualquer outra instituição social indicam a possibilidade de uma autonomia relativa das mesmas e do trabalho que nelas se realiza, o qual tende a produzir, pelas suas próprias condições de funcionamento, as condições que rompem os limites de sua própria reprodução.

A correspondência entre a escolarização e o processo de trabalho requer mecanismos e estruturas que contribuam para a reprodução da sociedade e das relações sociais hegemônicas. As escolas, entretanto, freqüentemente apresentam resultados que não são funcionais para a perpetuação das relações de produção existentes. A correspondência não apenas surge da contradição, como também desenvolve novas contradições. Sendo, portanto, autocontraditório, o sistema de produção capitalista dá origem a um conjunto de valores, de atitudes, de comportamento e de aspirações que são consistentes, algumas vezes independentes e outras em oposição às necessidades e demandas sociais. Da mesma forma, em nível empírico, as-

pectos específicos do processo de escolarização não correspondem às necessidades da organização hierárquica do trabalho e do trabalho parcelar, e mesmo as contradizem.

Finalmente, CARTER (1976) insiste em afirmar que:

"considerado isoladamente o princípio da correspondência constitui pois uma interpretação inadequada do sistema escolar e das relações de trabalho. Dá-nos muitos insights em relação à unidade deste sistema e dos mecanismos que facilitam a sua reprodução. Mas mascaram as contradições e tensões internas a este sistema. São precisamente estas contradições e tensões que impulsionam a mudança e a transformação. Assim o conceito de correspondência precisa ser ampliado pelo conceito de contradição. A correspondência direciona nossa interpretação teórica em direção ao que deve mudar; a contradição nos guia em direção ao que pode ser mudado e que está de fato mudando".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEREITER, Carl. School without education. *Harvard Educational Review*, Cambridge 42 (3): 390-413, August, 1972.
- BOWLES, Samuel. Schooling and inequality from generations to generation *Journal of Political Economy*, Chicago, 80 (3): 219-51, May/June, 1972.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America; educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books, 1976. p. 133.
- CARTER, Michael A. Contradictions and correspondece: analysis of the relation of schooling to work. In: CARNOY, Martin & LEVIN, Henry M. *The limits of educational reform*. New York, David Machey, 1976. p. 52.
- CLARIER, Clarence. Testing for order and control in the corporate liberal state. *Educational Theory*, Danville, 22 (3): 154-80, Spring, 1972.
- COLEMAN, James S. et alii. *Inequality of educational opportunity*. Washington, Government Printing Office, 1966.
- EDWARDS, Richard. *Context terrain: the transformation of the work place in the twentieth century*. New York, Basic Books, 1979.
- GINTIS, Herbert. Educations, technology and the characteristics of worker productivity. *American Economic Review*, Ithaca, 61 : 266-70, may 1971.
- HUSÉN, T. *Talent, equality and meritocracy*. The Hague, M. Nijhoff, 1974.

- JENCKS, Christopher et alii. *Inequality; a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Harper & Row, 1973.
- KAHL, Joseph A. Educational and occupational aspirations of Common Man Boys. *Harvard Educational Review*. Cambridge, 23 (3): 186-203, Summer, 1953.
- KERCKHOFF, Alan C. *Socialization and social class*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972. p. 199.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAUSS, Irving. Sources of educational aspirations among working-class youth. *American Sociological Review*, 29 (6): 867-79, Dec. 1964.
- MAFRA, Leila Alvarenga. *Occupational status and aspiration for higher education of secondary students: a Brazilian case*. Pittsburg, University of Pittsburg, 1980 (Tese, Doutorado).
- . Theoretical limitations and empirical problems. In: ———. *Occupational status and aspirations for higher education of secondary students: a Brazilian case*, Pittsburg, University of Pittsburg, 1980. p. 69-80. (Tese, Doutorado)
- PAULSTON, Rolland G. *Conflicting theories of social and educational change; a typological review*. Pittsburg, University of Pittsburg, University Center for International Studies, 1976.
- POULANTZAS, Nicos. A escola em questão. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro (35): 28-41, mar. 1973.
- REHBERG, Richard A. & ROSENTHAL, Evelyn. *Class, merit in the American High School*. New York, David McKay, 1977.
- SEWELL, William H. et alii. The educational and occupational status attainment process: replication and revision. *American Sociological Review*. Menasha 35 (6): 1014-27, Dec. 1970.
- SHEA, Brant M. *High school socialization and the social relations of production*. Binghamton, State University of New York, 1977 (Tese, Doutorado).