

Sobre a Relação Histórica entre Escola e Sistema Produtivo: Desafios Qualificacionais

Lucídio Bianchetti* e Isilda Campaner Palangana**

* Lucídio Bianchetti é Pedagogo, Mestre em Educação pela PUC/RJ. Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Ciências da Educação, da UFSC. E-mail: lucidio@brasilnet.net

** Isilda Campaner Palangana é Pedagoga, Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, PR. E-mail: ajpalanga@sercomtel.com.br

Em depoimento ao repórter Álvaro Almeida da Revista ISTOÉ, Antoninho M. Trevisan, proprietário da Trevisan Auditores, explicitou, em uma frase, uma idéia que está se tornando paradigmática na relação escola-empresa: "As empresas serão cada vez mais escolas, e as escolas cada vez mais empresas".¹ Nesta manifestação não se encerra apenas um jogo ou trocadilho de palavras e expressões. Embora recente, esta nova perspectiva na relação entre essas instituições está se tornando hegemônica.

No interior das escolas e universidades, seja através das críticas ferrenhas daqueles que se opõem a essa vinculação linear ou das adesões rápidas e acríticas daqueles que só vêem sentido na existência do sistema educativo na sua aderência direta e imediata ao mundo da produção, o assunto e iniciativas estão na ordem do dia. Argumentos a favor e contra não faltam aos defensores dessas diferentes posturas. Aqueles que criticam essa vinculação estreita entre as instituições, alertam para os perigos do atrelamento das funções educacionais aos interesses pragmáticos, imediatos e utilitaristas do mercado. Esse colocar-se a reboque descaracterizaria a existência e as funções de escolas e universidades. Por sua vez, os defensores de um estreitamento nessas relações apontam a necessidade de as instituições educativas se tornarem coetâneas e partícipes do momento atual, em que, de um lado, a entrada e permanência dos trabalhadores no chamado mercado de trabalho está a exigir deles uma elevação na sua qualificação e, de outro, a qualidade e a competitividade de produtos e serviços tornam imperioso um incremento na quantidade e qualidade da educação de produtores e consumidores.

Aparentemente alheios a essas discussões — que muitas vezes consideram metafísicas, academicistas — os empresários, através dos seus órgãos de representação ou dos teóricos que os subsidiam, defendem abertamente essa vinculação imediata; estabelecem parcerias diretamente com escolas e universidades, com o Ministério da Educação e Secretarias estaduais e municipais de Educação e, no limite, criam escolas no interior das empresas, transformando as próprias empresas em "organizações qualificantes".²

De nossa parte reafirmamos que este debate, que coloca em posições antagônicas diferentes atores sociais, a) longe está de ser consensual; b) evidencia, embora de forma conflituosa, a aproximação de dois sistemas - o educacional e o produtivo - que historicamente vieram se constituindo como instituições com identidades próprias, particulares, estanques; c) torna compulsória a necessidade de posicionamentos explícitos e de ações decididas de todos os envolvidos nos processos educacional e produtivo. Empresários e pesquisadores, pergunta Silvia Velho, "desconhecidos ou inimigos ontem, hoje parceiros"?³

Através desta intervenção, pretendemos contribuir com o debate sobre essa relação entre escola/universidade e o setor produtivo. Antes de entrar na especificidade deste tema, contudo,

faremos uma retomada de como as ciências, os campos do conhecimento e, mais particularmente, as disciplinas vieram se constituindo. Isto é indispensável para que se entenda em que momento histórico a ciência é desafiada a dar respostas concretas a necessidades emanadas do setor produtivo e de que forma se dá esta aproximação.

UMA BREVE RETROSPECTIVA

Até o séc. III a.C., a filosofia era a única ciência-disciplina: o alfa e o ômega em termos de conhecimento humano. O surgimento da matemática, com Euclides, no séc. III a.C., embora derivada diretamente da Filosofia, inaugura aquilo que conhecemos hoje como divisão das ciências ou divisão dos campos do conhecimento.⁴

A história mostra que, com o passar do tempo, esta divisão vai se aprofundando. Um dos pontos mais altos deste processo, sem dúvida, é o surgimento de uma nova área ou campo de estudos e pesquisas, neste final do século XX, denominado "história das disciplinas escolares", como se pode observar na produção de alguns autores⁵, pelo fato de, nos dias atuais, existirem milhares de disciplinas e estarem surgindo outras.

Muitas foram as tentativas de totalização e retotalização do conhecimento sob uma espécie de 'guarda-chuva' ou de um 'imperialismo epistemológico' de uma determinada ciência, apresentando-se como hegemônica. Basta ter presente o papel desempenhado pela filosofia no período greco-romano; pela filosofia teologizada na Idade Média e, entre outras, pela física e biologia nos períodos Moderno e Contemporâneo.

Da clássica divisão, no interior da filosofia, em ética, estética, moral, lógica etc., passando pela organização curricular do trivium e quadrivium da escolástica e chegando à infinidade de disciplinas existentes hoje, percebemos como gradativamente foi ocorrendo o desenvolvimento de novos campos de estudos e pesquisas em proporções cada vez mais geométricas, quanto mais próximos chegamos ao tempo em que estamos vivendo.

Feitas estas constatações torna-se imperioso questionar: que fatores foram determinando o surgimento das disciplinas? Que fatores explícitos e implícitos determinaram e determinam a organização curricular? Em outras palavras, de onde emanam as exigências que acabam repercutindo no nível escolar, no sentido de determinar quais são as disciplinas e, mais especificamente, quais devem ser os conteúdos a serem ensinados, a fim de que a criança possa ser 'formada e assimilada' pela sociedade onde está inserida e, mais especificamente, no setor de produção no qual, em princípio, deverá se engajar? Qual é e como se dá a inter-relação dos diversos setores e instituições que compõem a sociedade?

Uma primeira constatação implica admitir que

a produção do conhecimento se faz com autonomia relativa, dependendo do saber acumulado e das condições técnicas para a operação com ele. Antes dessa autonomia relativa, porém, a produção do conhecimento se insere na própria dinâmica da sociedade em que se realiza, atendendo as demandas, aos estímulos e aos desafios que as propostas de organização e de transformação desta sociedade colocam. As problemáticas ideológicas que caracterizam um dado tempo numa dada sociedade demarcam um campo dentro do qual o conhecimento se produz, qualquer conhecimento, inclusive o conhecimento científico, não só enquanto reprodução, como também enquanto criação do saber novo.⁶

Uma segunda constatação, como corolário da primeira, é a de que o processo de conhecimento, desde sua criação, seleção, organização e distribuição, está relacionado com os processos sociais mais amplos. Portanto, a questão não se esgota na escola. Isto ajuda a entender por que a linha divisória no histórico da problematização que envolve a organização curricular vai se dar a partir do momento em que a escola deixa de ser vista apenas como o meio de que a casta ou classe dirigente se utiliza para reproduzir-se. E foi assim que, enquanto somente os filhos do grupo dominante freqüentaram a escola, reinou a paz no seu interior.

De acordo com Mariano F. Enguita, "os primeiros sistemas escolares que surgem na história do

ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo a fatores e fins políticos, religiosos e militares".⁷ O fato de passar a ter vínculos estreitos com a economia também, gradativamente, vai demandar uma exigência prevista no ideário liberal como um direito e condição para todos se tornarem cidadãos, que é o direito à educação.

Podemos afirmar que quando esta possibilidade-necessidade se coloca, acaba a paz no reino do escolar. Muito tempo se passou até que medidas efetivas fossem tomadas no sentido do reconhecimento da necessidade de educação/escolarização para todos. Trata-se de uma luta que apresenta diferentes nuances como foi e continua sendo, por exemplo, a luta inicial pela universalização do direito de ampliação do número de vagas, isto é, pela quantidade de oportunidades, chegando aos dias atuais em que à primeira se agrega a questão da qualidade.

No fundo o que está em jogo é a distância entre um ensino-aprendizagem meramente instrumental e aquele que visa a formação do cidadão. A questão apresentada desta forma pode revelar um antagonismo que na prática não existe ou não deveria existir. Ocorre que se passaram muitos séculos antes que esse antagonismo pudesse se constituir. E, quando ocorreu, foi um imenso avanço em relação à situação anterior, uma vez que a constituição do antagonismo pressupõe possibilidades de igualdade. Mas com certeza hoje ainda estamos muito aquém do que se poderia esperar e desejar em termos do alcance da chamada equidade social.

Até o momento em que a revolucionária burguesia se torna a classe hegemônica, podemos afirmar que existia apenas a escola única, voltada à formação e manutenção dos grupos dirigentes. Com a burguesia a questão se modifica, pois esta coloca na ordem do dia a proposta da universalização da educação e, primeiro explícita, depois veladamente, introduz o dualismo no sistema educacional. No plano pedagógico do Pe. Manoel da Nobrega está claramente proposta a bifurcação entre o ensino de humanidades e viagem à Europa para os mais capacitados e o ensino profissional-agrícola para os outros.⁸ Na Didática Magna de J. A. Comenius, embora referindo-se à "arte universal de ensinar tudo a todos",⁹ ele fala de gradações. Assim, a escola materna e a primária seriam para todas as crianças; a escola de latim, para alguns e a academia somente para uns poucos. Em A. Smith,¹⁰ aparece a proposta de educação em doses homeopáticas para os pobres. No entanto, quando explode a chamada "questão social", proximamente na metade do século passado, a proposta do dualismo irrompe sem disfarces. A educação para os trabalhadores é vista como desnecessária e perigosa. "Pelo que posso verificar, é um mal a maior dose de educação recebida pelos trabalhadores nos últimos anos. É perigoso porque os torna independentes". Assim está redigida uma das conclusões do relatório da comissão de emprego de crianças, da década de 60 do século XIX.¹¹

Porém, talvez ninguém tenha sido mais cristalino do que Destutt de Tracy, quando mostra que os filhos da classe operária precisam adquirir desde cedo o conhecimento, as habilidades e destrezas a que estão predestinados pela própria condição de classe, ao passo que os filhos da classe erudita, em especial os filhos dos donos dos meios de produção, devem dedicar-se a estudar durante muito tempo, nas escolas de renome, para que seja assegurada a continuidade dos bens e do poder. Daí decorrerem dois sistemas de ensino muito distintos. Conforme palavras do próprio Destutt de Tracy, citado por Frigotto:

Estes são fatos que não dependem de qualquer vontade humana, pois decorrem, necessariamente, da própria natureza dos homens e da sociedade. Ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis, dos quais devemos partir. Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução, um não tendo nada em comum com o outro.¹²

Do exposto não é difícil concluir que a tese da educação para todos, desde que respeitados certos limites, foi mantida, pela burguesia em ascensão, durante um longo tempo. Hoje essa relação trabalho/educação, predominantemente, permanece escamoteada num discurso abstrato de sociedade democrática, onde o trabalho aparece como meio que cria e assegura riquezas, indistintamente, para todos os homens.

Acontece que, na realidade escolar, este conflito demorou para efetivamente se instaurar, pois até fins do século passado a preocupação da escola reduzia-se quase que exclusivamente às humanidades clássicas. "Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito", afirma A. Chervel¹³. É somente a partir de um certo momento do desenvolvimento do capitalismo, qual seja, quando manter a produção implica poder contar com mão-de-obra especializada, que o econômico passa a ser o fator mais poderoso na orientação das mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e, particularmente, nas atividades específicas de sala de aula.

Desde os primeiros momentos em que a classe trabalhadora acessa a escola, até os dias atuais, as demandas por determinado 'produto' da escola sofrem um processo de transformação que passa do ler-escrever;

ler-escrever-contar;

ler-escrever-contar-fazer, para: ler-escrever-contar-fazer-saber o que e para que está fazendo.

Em outros termos, podemos falar que vai longe a época na qual a leitura e a escrita serviam para deleite ou eram um fim em si mesmas: hoje não passam de pré-requisitos, no que se refere aos trabalhadores, para ingressar ou manter-se no mundo do trabalho. Estas transformações trazem novos desafios à escola ou, como diz A. Chervel: "As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas"¹⁴.

Para Tomaz T. da Silva o desafio é ainda maior:

Numa sociedade em que cada vez mais o conhecimento e a informação tornam-se eles mesmos mercadorias e cujo controle significa poder e dominação, sabemos muito pouco sobre como esse controle é estabelecido, em primeiro lugar, e como as instituições educacionais estão implicadas nesse processo. Naturalmente sabemos menos ainda sobre como vincular o currículo com esse novo ambiente, de forma a romper com o processo pelo qual o monopólio e o controle do conhecimento técnico e científico reforça e modifica a dominação social.¹⁵

DA FÁBRICA À ESCOLA (com previsão de retorno!)

A questão que se impõe agora é procurar entender como a escola, com funções tão definidas e claramente diferenciadas antes da Revolução Industrial, foi se tornando permeável às demandas do sistema produtivo, a ponto de hoje a própria empresa emergir "como a quinta instituição formal de educação na sociedade", como afirma B. Bertoni.¹⁶

Octávio Ianni, no livro *Sociedade Global*,¹⁷ refere-se ao capitalismo como um processo civilizatório, cuja introdução e desenvolvimento dependem da produção material e espiritual. É por essa ótica que se entende a importância assumida pela escola enquanto uma das instituições desse sistema, tanto no que se refere a sua forma de funcionamento como os seus 'outputs'.

O período em que predominou a produção manufatureira foi uma espécie de 'vestibular' ao qual a humanidade foi submetida a fim de adequar-se à forma própria de produção capitalista, em um determinado período. A fragmentação do saber e a imposição de um ritmo extra-organismo de trabalho eram indispensáveis para a produção maquinofatureira. Porém, se "a burguesia foi capaz de gerar forças produtivas mais variadas e potentes do que todas as gerações precedentes juntas em conjunto", como afirmam Marx e Engels,¹⁸ as relações de produção continuavam a apresentar pontos de estrangulamento conspiratórios à acumulação do capital.

Sem dúvida, um divisor de águas na tentativa de superação da resistência dos trabalhadores e da potencialização da produção e lucros foi o taylorismo e, em seguida, o fordismo. Todo o conjunto de estudos, observações, pesquisas e experimentos levados a efeito por F. W. Taylor (1856-1915) corporificaram a chamada gerência científica, cujo objetivo era racionalizar o processo produtivo. E, apesar da resistência dos trabalhadores, do ponto de vista capitalista o taylorismo foi um

A supremacia do referido paradigma requer que a fragmentação do processo produtivo ganhe status de cientificidade. Cada gesto, cada função, são estudados e, a partir disso, decide-se. Há uma concepção de por quem, como e em que tempo (interiorização do cronômetro) uma tarefa deve ser executada. O princípio básico da gerência científica é a fragmentação do processo de trabalho: concepção e direção das tarefas de execução. Uns pensam, outros executam. E para estes, o tipo ideal é o homem-boi ou homem-gorila.

Com Taylor e H. Ford (1863-1947),

a ciência perde a autonomia relativa de que gozava em tempos anteriores, transformando-se em apêndice do capital. As competências, os conhecimentos, as investigações científicas e técnicas se tornam produtivas e funcionais relativamente à orientação e prioridades particulares do crescimento do capital monopolista; tanto as técnicas quanto as ciências passam a trazer embutido o interesse do capitalismo na sua orientação, na sua especialização, na sua prática e até na sua linguagem. A ciência se desenvolve atualmente dentro dos quadros delimitados pelo capital e, reciprocamente, o capital passa a depender cada vez mais fortemente da tecnologia e do desenvolvimento das ciências.²⁰

Isto ajuda-nos a entender as relações que passam a ser estabelecidas entre a produção material e os processos de produzir, organizar e transmitir o conhecimento, bem como as afirmações de: a) H. Japiassu segundo as quais as ciências nascem e evoluem em circunstâncias historicamente bem determinadas²¹ e b) J. D. Bernal, no livro *Ciência na história*, ao afirmar que o trilho seguido pela ciência é o trilho seguido pelo comércio e pela indústria.²²

O sucesso do paradigma taylorista-fordista pode ser percebido à medida que essa verdadeira técnica de subsunção do trabalho ao capital foi gradativamente ultrapassando os muros da fábrica, invadindo outros espaços do social, penetrando nos mais ocultos e diferentes setores. Um destes setores, sem dúvida, é a escola. E isto vai trazer repercussões uma vez que esta passa a preparar para o trabalho numa perspectiva na qual a questão do cognitivo, do conhecimento permanece relegada a um segundo plano. A prioridade é educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, conduta e aceitação das relações sociais imperantes.

Não por acaso, em termos formais, logo passou a manifestar-se uma espécie de homogeneização - inclusive no nível do organograma e das denominações aos cargos-funções, tanto na organização das fábricas quanto das escolas, como se pode observar abaixo:

Fábrica	Escola
Diretor	Diretor
Supervisor	Supervisor
Assistente Social	Orientador Educacional
Psicólogo	Psicólogo
Operários	Professores
produtos	Alunos
outputs	
Mercado	

REPERCUSSÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A história nos mostra que uma classe domina a outra na medida em que consegue estender seu domínio sobre todos os setores da sociedade, tornando-se assim hegemônica. Impõe sua forma de ser, pensar, enfim produzir a existência dos homens. A burguesia tornou-se hegemônica a

partir do momento que sua teoria e sua prática se fundiram. De acordo com O. Ianni:

Visto assim, em perspectiva histórica ampla, o capitalismo é um modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo.²³

É pressupondo a existência desse 'invólucro' que precisamos analisar as instituições constituintes e constituídas da sociedade. Em nosso caso, interessa mais especificamente a relação entre economia e educação.

A fábrica e a escola, na sua forma de constituir-se, ser e em suas finalidades, mantêm especificidades. No entanto, a existência destas instituições, bem como das outras que compõem a sociedade, justifica-se, do ponto de vista da classe hegemônica, enquanto corroboram para mantê-la e reforçá-la. É dessa perspectiva que se compreende o fato de determinados métodos e técnicas serem aceitos enquanto outros são rejeitados. O que está em jogo, no nosso caso específico, é a realização da lógica do capital.

O taylorismo, enquanto técnica racionalizadora da produção e organização do trabalho, é paradigmático. Com a nova técnica houve uma potencialização tanto no processo como nos resultados do trabalho. Porém, a resistência dos trabalhadores e o conservadorismo de alguns industriais/empresários sinalizaram a necessidade de que essa técnica fosse irradiada para outras instituições, a fim de que o ingresso no mundo do trabalho, daí para a frente, se desse 'naturalmente'. E assim inaugura-se um capítulo novo na relação entre mundo da produção e escola. "A paixão por imitar e servir às empresas — afirma M. F. Enguita — chegou ocasionalmente a extremos grotescos".²⁴

Porém, antes de apreender a forma como o taylorismo adentra a escola, precisamos ter presentes algumas de suas características. No horizonte de Taylor, a preocupação sempre esteve voltada para a divisão e subdivisão de tarefas-funções. Isso desde o aspecto amplo, da divisão técnica e social do trabalho, no que se refere às fases de planejamento, execução e avaliação, até a subdivisão, no nível micro, de uma mesma tarefa. O pressuposto básico era que qualquer trabalho, independentemente da sua complexidade, submetido às regras da gerência científica, podia ser reduzido a um conjunto de tarefas simples, demandando idênticas habilidades dos executantes. A referência ao mono domesticado se amolda à rígida prescrição de tarefas estanques a serem executadas. "O que peço a ele, observa Taylor a respeito do seu operário-modelo, 'não é que produza mais por sua própria iniciativa, mas que execute pontualmente ordens dadas nos mínimos detalhes'".²⁵

Iniciativa, autonomia e criatividade, do ponto de vista do taylorismo, não eram qualidades desejáveis num trabalhador. Manifestações desta natureza atentariam contra o projeto centralizador, imperante em qualquer organização, levando pessoas, situações e produtos a escaparem do controle dos donos-gerentes. E, por várias décadas, a paz e a prosperidade habitaram o interior das fábricas e das relações hierarquizadas. A emergência do fordismo, com a linha de montagem, coroou esse ciclo do capital. Até que, há umas quatro décadas, o paradigma taylorista-fordista passou a emitir sinais de esgotamento. E assim, comprovando a constatação de Marx e Engels de que "a burguesia só pode existir se constantemente revolucionar os meios de produção e, portanto, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais",²⁶ passa a ser gestado um novo paradigma no/para o mundo do trabalho, o qual provocará transformações e novas demandas às outras instituições sociais, particularmente à escola.

No entanto, antes de avançar nesta direção, vamos verificar como o taylorismo "penetrou nos mais ocultos recônditos", como vimos acima, e quais as decorrências disso.

Talvez ninguém tenha superado F. Bobbit — "considerado o pai da teoria do currículo"²⁷ — no seu obstinado projeto de introduzir os princípios do taylorismo na organização do processo educacional. Fazendo eco aos pressupostos teóricos de F. W. Taylor, F. Bobbit afirmava que "a vida humana, embora variada, consistia na execução de tarefas específicas" e que "qualquer trabalho, por mais complexo que seja, pode ser reduzido a um conjunto de trabalhos simples".²⁸

Esses pressupostos, válidos para qualquer área da vida humana, serviram de base para a elaboração dos onze princípios subjacentes à proposta curricular de Bobbit:

1. Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
2. fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
3. empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
4. determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
5. capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
6. erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
7. dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
8. selecionar os meios materiais mais adequados;
9. traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
10. estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
11. controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isto é, o aluno.²⁹

A partir das contribuições de Bobbitt e R. Tyler, surge a concepção tecnológica de currículo,³⁰ cuja característica básica é a adoção de esquemas estruturados e altamente controladores no interior da escola, redundando numa brutal burocratização. Como afirma E. Paixão, "encaravam currículo como um instrumento planejado cientificamente para prever e controlar a escola em todas as dimensões".³¹

O pragmatismo utilitarista perpassa, assim, o ser e o fazer da escola. Adequação tornou-se termo em voga. No sentido geral a adequação, a correspondência, deveria ser simétrica entre a atuação da escola e os interesses e necessidades do mundo do trabalho e, em particular, entre as características, habilidades e interesses de uma pessoa e sua possível ocupação. O grande objetivo passou a ser a concretização do *the right man on the right place* (o homem certo no lugar certo), conceito tão caro à teoria e prática da orientação vocacional-profissional, cuja origem está presente nas propostas de Frank Parsons, o idealizador e organizador do primeiro gabinete de orientação profissional,³² na cidade de Detroit, EUA, em 1908.

Em suas pesquisas e observações F. Taylor submeteu a fábrica a uma radiografia visando identificar nos mínimos detalhes as suas partes constitutivas, tanto no que se refere à sua organização quanto ao processo de trabalho. Através da "análise de tarefas", F. Bobbitt e seus seguidores submeteram a escola ao mesmo processo. Cada atividade ou tarefa foi dividida e subdividida nos seus mínimos componentes constitutivos e/ou comportamentos desejáveis, pré-condições para um planejamento racionalizado.

Em termos de organização burocrática da escola, coube a Ellwood P. Cubberley a sugestão e o esforço para introduzir nessa instituição a figura correspondente ao especialista em organização do trabalho, especialista em eficiência do taylorismo, o qual deveria estudar todas as fases do processo educacional e sugerir às autoridades escolares e públicas meios de tornar a escola mais 'eficiente'.³³

Na especificidade da organização do currículo, contudo, ninguém foi mais representativo do que B. Bloom³⁴ e colaboradores, na sua missão de detalhar/definir e classificar objetivos, nos diferentes domínios das manifestações humanas, seja físico, cognitivo, social ou profissional, dos alunos.

As decorrências dessas inovações educacionais, subsidiárias das inovações no mundo do trabalho, nos EUA e em outros países do Primeiro Mundo,³⁵ e as repercussões tardias no Brasil são por demais conhecidas. Todo o aparato teórico-prático mobilizado em torno e a partir da tecnologia educacional tem sua origem na taylorização do processo educacional. Ensino por objetivos, enfoque sistêmico, tecnicismo educacional, eficácia, eficiência, modelo cibernético etc. foram temas, expressões e práticas que impregnaram o universo pedagógico.

Ainda em relação ao Brasil, pode-se perceber que os últimos anos da década de 60 e início da de 70 marcam o ponto mais alto da tentativa de transferência dos princípios empresariais aos

educacionais, consubstanciados na tendência tecnicista que passou a predominar na escola, especialmente a partir da vigência da Lei 5.692/71.36 Subjacente a todas essas modificações estava a teoria do capital humano. Modelar, neste aspecto, é o Parecer 252/69. M. Gadotti o considera um "verdadeiro estrangulamento da educação... A formação do pedagogo, que já era incipiente, deixou de ser 'tomada de consciência' dos problemas educacionais para ser treinamento".37 Essa mudança, segundo Luís C. Freitas, "fragmentou a formação do educador acompanhando a onda tecnicista que valorizou os especialistas no controle do processo e na garantia da sua eficiência". A conclusão deste autor é enfática: "A pedagogia está loteada" e tais são os desacertos que "há um tipo de argumento liquidacionista que critica o curso de pedagogia".38

O behaviorismo fornecia o suporte teórico para esta revolução no campo educacional. O aluno passou a ser visto como um ser passivo, moldável. O professor, um executor de tarefas prescritas. A educação, um processo inteiramente predizível e planejável, objetivo que facilmente poderia ser concretizado na medida em que a educação foi colocada 'a reboque' da economia. O currículo, um instrumento cientificamente planejado, passa a ter que desempenhar a função de prever e controlar a escola em suas diferentes dimensões. E finalmente, a escola passa a ser concebida como um meio imprescindível à adequação do homem à ordem econômica e social vigente.

Sucintamente poderíamos dizer que passa a ocorrer uma atenção privilegiada com a preparação para a vida/trabalho com base em novos parâmetros. Como a preocupação era com especificidades e o voltar-se para o realmente existente, isto é, para funções cristalizadas, desencadeou-se a organização de uma infinidade de currículos de acordo com as características de cada região, comunidade e escola. Até a legislação, especialmente a Lei 5.692/71,39 previa a adequação às características e especificidades regionais. As autoridades educacionais canalizam seus esforços à adaptação, adequação e ajuste ditados por e para especificidades. A idéia era de racionalidade, afunilamento, ponto de chegada. Tudo estava prescrito. Nada de criatividade, iniciativa, autonomia; enfim, nada que fugisse ao controle.

DO KNOW HOW AO KNOW WHY: Implicações

As transformações decorrentes da chamada terceira Revolução Industrial passaram a impor novas exigências ao trabalhador, tanto para aquele que estava por ingressar no mundo do trabalho, quanto para aquele que nele quisesse se manter e, principalmente, para o excluído que quisesse (re)ingressar. Estas novas exigências acabaram repercutindo na escola, em forma de novas demandas, na sua forma de atuar e na qualificação dos seus alunos-egressos-futuros-trabalhadores.

A partir dessas novas exigências um (estranho) consenso40 passa a manifestar-se intensamente em toda a sociedade, englobando empresários, trabalhadores, governantes, intelectuais que se consideram progressistas: a importância e necessidade da educação. Não aquela educação que deu suporte ao trabalhador adequado ao taylorismo-fordista. Agora há uma convergência sobre a necessidade de uma educação geral, que capacite o trabalhador a se defrontar com um mundo do trabalho dinâmico, em constante transformação. Isto é, passa-se a desejar uma formação quantitativa e qualitativamente diferente e superior à anterior.

Conforme C.Offe:

O espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser apreendida não uma capacitação concreta do trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto grau de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra.41

Talvez ninguém tenha sintetizado melhor do que Davydov, citado por L. R. de S. Machado, as decorrências dessa nova fase da escola: "Os conteúdos e métodos de instrução escolar, estabelecidos anteriormente à atual revolução científico-técnica, não satisfazem essas novas

exigências".⁴² Se antes o mundo do trabalho e a escola estavam em sintonia quanto à exigência de um trabalhador que cumprisse funções preestabelecidas, a questão agora é contar com um trabalhador-consumidor, com qualificações básicas, muito criativo, capaz de planificar ações, comunicar-se, trabalhar em equipe, enfim, que possua habilidades múltiplas, maleabilidade intelectual. "A imprevisibilidade provocada pela rapidez das mudanças demandaria uma formação básica sólida e capacidade de antever problemas", conclui a mesma autora.

Estas mudanças estão provocando a necessidade de que o planejamento educacional e a organização curricular sejam revistos. A este processo de revisão devem ser submetidas também as relações que predominaram até recentemente entre as ciências em geral e as disciplinas em particular. Ocorre que, para contar com um trabalhador com as características exigidas pelo novo momento, é imperioso abandonar aquela concepção de currículo cuja característica está assentada numa ampla diversidade de conteúdos, porém pouco aprofundados, e assumir a necessidade de voltar às disciplinas básicas, que se supõe possibilitam a aquisição e/ou desenvolvimento daquelas competências requeridas pelo trabalho flexível, automatizado e integrado. Ou, ainda, de conformidade com G. N. de Mello, trata-se de levar a termo um "planejamento curricular sóbrio",⁴³ porém com objetivos cognitivos bastante ambiciosos. Já no que se refere à relação entre ciências/disciplinas, falar hoje do quanto a interdisciplinaridade é imprescindível deixou de ser um deleite intelectual ou um modismo. O aporte ou a colaboração de todas as disciplinas para formar o novo trabalhador é uma imposição do novo momento histórico e não algo que depende apenas da vontade das pessoas.

BUSCANDO PONTOS DE APROXIMAÇÃO SEM TRANSIGIR

Um resgate histórico das relações entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho mostra alguns movimentos bem distintos, sendo que o destaque fica por conta de duas posições claramente polarizadas: em um extremo a posição de que a escola/universidade e as empresas têm funções muito específicas, nada tendo a ver entre si; em outro o predomínio do posicionamento de que as instituições educativas devem estar atreladas às necessidades imediatas que emanam do setor empresarial. Enquanto os representantes dessas instituições trocam farpas e acusações, de costas viradas uns para outros, por melhores que sejam os seus argumentos um segmento que deveria ser parte diretamente interessada nessa disputa pouco é ouvido, não participa do debate, é excluído. Estamos referindo-nos a uma ampla categoria composta por: estudantes-futuros-trabalhadores; um contingente enorme de trabalhadores que estudam; milhões de jovens e adultos que deveriam estar ou ter passado pelos bancos escolares; trabalhadores que lutam para se manter incluídos no chamado mercado de trabalho; desempregados que lutam para construir uma qualificação que os habilite a voltar à condição de ocupar uma vaga existente ou construir o seu próprio posto de trabalho.

Para esta categoria que abrange milhões de jovens e adultos, trabalhadores e estudantes, essa disputa tem um sabor escolástico. O fato de quase não serem consultados, de não participarem do debate não significa apenas que estão sendo excluídos de uma discussão: significa uma exclusão que dificulta ou lhes barra o caminho da construção das qualificações necessárias para enfrentar os imensos desafios de um momento em que a luta para ingressar, manter-se e regressar à escola/universidade e a batalha para ingressar, manter-se e ser reabsorvido pelo chamado mercado de trabalho ocorrem não mais em tempos e espaços geográficos e cronológicos diferentes. São concomitantes, aqui e agora, on line. As novas tecnologias da informação e da comunicação, na condição de suporte e intermediação do novo e veloz mundo do trabalho que está se redesenhando, exigem envolvimento e participação de todos.

Neste novo momento, a educadores, empresários e muito menos a estudantes e trabalhadores, não interessam instituições de costas viradas umas para as outras, qualquer que seja sua natureza. Por outro lado, também não interessam instituições que, a partir dos posicionamentos dos seus donos ou responsáveis, vejam as outras instituições como meras extensões ou subsidiárias para alcançar os seus fins imediatos. Nesta perspectiva, quando P. Drucker fala da "escola responsável"⁴⁴ — naquela preocupação pragmática e utilitarista de quem quer atrelar a instituição escola às imediatas necessidades das empresas — ou quando P. Senge escreve uma obra com o título "A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem",⁴⁵ no

discurso pode parecer que efetivamente as empresas estão sendo transformadas em organizações qualificantes. E não há por que não possam preocupar-se com a formação dos trabalhadores. No entanto, se a escola e a universidade não forem preservadas naquilo que lhes é específico, do qual não podem abrir mão e cuja responsabilidade lhe é exclusiva, dificilmente teremos um trabalhador qualificado e um cidadão cumpridor de deveres mas intransigente na exigência de que os seus direitos sejam respeitados. Preocupar-se com a qualificação do trabalhador-cidadão significa não sucumbir aos reclamos imediatos de uma formação pontual, pragmática, imediatista, cuja meta é o retorno que o trabalhador dará à empresa. Se predominar esta perspectiva, falar em empregabilidade ao invés de qualificação não é uma mera troca de palavras: é a tradução de uma prática que busca tornar a empresa coetânea ao espaço-tempo que estamos vivendo, onde o lucro é o único fim.

Da parte da escola/universidade, o desafio é ser uma instituição contemporânea aos problemas e necessidades atuais, sem contudo perder de vista valores que não podem ser olvidados para a preservação da integralidade da pessoa humana e na busca de concretização da utopia: um lugar que ainda não existe, mas que não pode ser apagado do horizonte. Na criação de interfaces com o mundo do trabalho e na preservação e luta para concretizar o que lhe é específico, está resumido o grande desafio das instituições educativas hoje.

NOTAS

1 ALMEIDA, Álvaro. Éramos sete. Revista ISTOÉ, São Paulo, n. 1551, p. 100-101, 23 jun., 1999.

2 FOGAÇA, A.; SALM, Cláudio. Qualificação e competitividade. In: VELLOSO, J. P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. Modernidade e pobreza. São Paulo: Nobel, 1994.

3 VELHO, Silvia. Relações universidade-empresa: desvelando mitos. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 101.

4 Conforme Jacob Bazarian, "antigamente a filosofia incluía todos os conhecimentos humanos. À medida que estes se desenvolviam, iam se tornando ciências autônomas sobre determinado aspecto da realidade". Cf. BAZARIAN, J. Introdução à Sociologia: as bases materiais da sociedade. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. p. 51.

5 É o caso de: SANTOS, Lucíola L. de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: Teoria & Crítica. Porto Alegre, n. 2, p.21-9, 1990 e CHEVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Crítica. op. cit.

6 LIMOIRO, Mirian C. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento. [S.l:s.n.] Conferência apresentada no decorrer da XVII Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, 1994, Versão Preliminar (mimeo). p. 1.

7 ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 129.

8 RIBEIRO, Maria L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984. p. 28.

9 COMENIUS, João A. A didática magna. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

10 Célebre frase de A. Smith, contida no livro A riqueza das nações. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

11 Assim está redigida uma das conclusões do relatório da comissão de emprego de crianças. Cf. MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia política. 11 ed. São Paulo: Difel, 1987, l. 1, v. I. p. 459.

12 Citação de um texto de Destutt de Tracy feita por FRIGOTTO, Gaudêncio. Tendências pedagógicas hoje: Educação e trabalho. Revista Prospectiva. Porto Alegre, AOERGS, n. 15, p. 45-52, 1986. p. 47.

13 CHEVEL, André. (1990) op. cit. , p. 180.

14 Id. Ibid., p. 191.

15 SILVA, T. Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 91.

16 BERTONI, Bartira. Reengenharia humana: preparando o indivíduo para a mudança. Salvador: Casa da qualidade,

1994. p. 131.

17 IANNI, Octávio. Sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

18 MARX, K; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 1986. p. 23.

19 RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F.P. O que é taylorismo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Col. Primeiros Passos, n. 112.

20 OLIVEIRA, J. C.; ALBUQUERQUE, Rui, P.L. Notas sobre a relação ciência, técnica e sociedade. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 33, n. 6, p. 821-825, 1981. p. 824.

21 JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

22 BERNAL, J.D. Ciência na história. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

23 IANNI, O. (1992) op. cit., p. 59.

24 ENGUITA, M.F. (1989) op. cit., p. 127.

25 Cf. FRIEDMANN, Georges. O trabalho em migalhas. São Paulo: Perspectiva, 1983. p. 134.

26 MARX, K. ; ENGELS, F. (1986) op. cit., p. 21.

27 Cf. GRANDE, M. A. R. de L. Educação escolar: finalidades e objetivos. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 36.

28 Cf. MAZOTTI, Tarso B. Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente. São Carlos: UFSCar, 1979. Tese. Mimeo. p. 66-68.

29 Princípios curriculares explicitados por F. Bobbit. Citado em ENGUITA, M.F. (1989) op. cit., p. 127.

30 Nesta perspectiva, currículo é "um instrumento que reúne o conjunto de métodos que deverão ser usados para alcançar os objetivos propostos (...), engloba os procedimentos que podem preparar os alunos para desempenhar uma função específica na sociedade". Cf. PAIXÃO, Elza M. C. Epistemologia e Currículo. São Paulo: USP, 1987. Tese, Mimeo. p. 24.

31 Id. Ibid., p. 25.

32 Cf. NAVILLE, Pierre. Teoria da orientação profissional. Lisboa: Estampa, 1995.

33 Cf. ENGUITA, M.F. (1989) op. cit.

34 Estamos fazendo referência à extensa obra de Benjamin Bloom sobre a taxionomia dos objetivos educacionais, envolvendo a cognição, afetividade e psicomotricidade.

35 Devemos falar do ex-Segundo Mundo também, uma vez que não podemos esquecer o fascínio exercido pelo taylorismo sobre Lênin.

36 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis básicas do ensino de 1. e 2. graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71. 2. ed. atual. Brasília, 1984. 30 p.

37 GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. Educação & Sociedade. São Paulo, v. I, n. 1, p. 5-16, set. 1978. p. 6.

38 FREITAS, Luís C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. Educação & Sociedade. São Paulo, ago. 1989. p. 118 e passim.

39 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1984) op. cit.

40 Não fossem tão antagônicas as classes que compõem a sociedade atual; não fossem tão conflitantes os interesses que as permeiam, certamente nada nos levaria a estranhar a unanimidade que perpassa os posicionamentos e propostas a respeito da quantidade de educação necessária, bem como a qualidade exigida. Não tivéssemos claro também o que está em jogo quando se fala na necessidade de mais e melhor educação, da mesma forma não precisaríamos ficar surpresos diante da mudança de ênfase de uma educação afunilada, voltada estreitamente para uma profissão, em oposição a uma educação geral e, principalmente, ao abandono de uma pregação que sinalizava para as funções da escola como a de preparar as novas gerações em vista do futuro, para uma preparação em vista do presente, do agora, e um agora permeado de muita urgência. "O empresariado, sob pressão da renovação tecnológica, desembocou em posições que tradicionalmente têm sido reivindicadas pelos trabalhadores". Ou ainda: "Politicamente

pode ser irônico: em curto espaço de tempo vemos bandeiras do movimento dos trabalhadores como a escola única e a qualificação geral, passarem às mãos das empresas em particular e do capital em geral". Cf. PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação e Sociedade. São Paulo, v. 14, n. 45, p. 309-326, ago. 1993. p. 322. e Id. Produção, qualificação e currículo. Educação & Sociedade. São Paulo, Papirus, n. 37, 1990. p. 107.

41 OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 35, p. 9-59, 1990. p. 35.

42 MACHADO, Lucília R. de S. Formação geral e especialização unilateral: fim da dualidade com os reajustes na base material do capitalismo? Caxambu, MG, 1994. Mimeo. p. 2, 12. Comunicação apresentada na XVII Reunião Anual da ANPEd

43 MELLO, Guiomar N. Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994. p. 41.

44 DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

45 SENGE, Peter M. A quinta disciplina. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 15 ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

| [Voltar](#) |
