

O CONTEXTO DE DIFUSÃO DO PADRÃO FLEXÍVEL DE PRODUÇÃO E A ADOÇÃO DE SEU CONTEÚDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A inesquecível sátira que Charles Chaplin nos apresentou em “Tempos Modernos”, acentuando a imagem do trabalhador taylorista-fordista – uma máquina especializada em apertar parafusos –, permanece ainda vívida muitas décadas depois. O padrão de produção mencionado, atuante em inúmeras empresas em praticamente todos os países, assenta as bases da competitividade nas vantagens de custo e eficiência, derivadas principalmente das economias de escala, de padronização de processos e produtos e dos investimentos em tecnologias de produção em série. As fontes de aprendizado e de conhecimento são os gerentes e engenheiros, que estabelecem normas e procedimentos rígidos para os trabalhadores do “chão de fábrica” operarem seus equipamentos, sem que seja necessário investir em educação e treinamento. A divisão do trabalho é clara, uns pensam e outros executam. Nesse sistema, os trabalhadores são vistos como um item no custo variável, facilmente ajustável a flutuações de demanda e aos ciclos econômicos.⁶

Há vasta literatura apontando, desde os anos 1990, uma transformação substantiva de economias intensivas em capital físico para economias intensivas no chamado capital humano, ou seja, uma valorização

6 Salm e Fogaça (1992).

crescente de saberes e competências das pessoas nas organizações para o aumento da produtividade do trabalho, da criatividade e inovação e das tecnologias aplicadas aos processos e produtos para geração de vantagens competitivas, ao menos no discurso, no contexto da nomeada “sociedade do conhecimento”.⁷ Dissolvem-se gradativamente as concepções nas quais a força de trabalho se constitui em um dos componentes mais acessíveis na relação de custos. Nos discursos atuais, a mesma torna-se o melhor investimento. Passou a ser esboçado nesse contexto, novo perfil de trabalhador assim como novo rol de elementos de qualificação, os quais ultrapassam o simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, típico do taylorismo-fordismo, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não bastaria mais que o trabalhador saiba *fazer*, seria preciso também *conhecer* e, acima de tudo, *saber aprender*. A chamada sociedade do conhecimento requer a disseminação de uma cultura geral que não se limita aos engenheiros, técnicos e gerentes, pois se considera que igualmente os operários precisam de conhecimentos. Da perspectiva da empresa do setor produtivo, não bastaria mais contar com o típico *operário-padrão*, pronto para “vestir a camisa da empresa”. Seria preciso, antes de tudo, garantir o profissional competente e capaz de pensar *pela* e *para* a empresa.

No Brasil, a permanência dos princípios tayloristas-fordistas deixou marcas significativas. Uma é a enorme disparidade educacional entre os vários segmentos da estrutura ocupacional. De um lado, ensino superior e um sistema de formação profissional para os quadros dirigentes e técnicos e, de outro, um ensino básico deficiente para a maioria, quando não a ausência do mesmo. A capacidade de competição do setor produtivo brasileiro apoiou-se fortemente em mão de obra barata, matérias-primas abundantes e variadas formas de protecionismo desde os primórdios do processo de industrialização, no início do século XX. A pouca preocupação com a qualificação dos trabalhadores é marca emblemática dessa época. Tem-se, adicionalmente, a herança cultural que se cristalizou na sociedade, pois o “trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou agregando ainda a ideia de sofrimento”.⁸ O documento explica que a própria palavra “trabalho” deriva de “*tripalium*”, instrumento utilizado em torturas. Tal legado

7 Kawamura (1990), Ferretti et al. (1998), Bianchetti (2001), Antunes (2006), Delgado e Gomes (2015).

8 Brasil (1999a, p. 4).

cultural é devido, em grande medida, à escravidão negra e indígena e, assim, à forma como o trabalho manual e determinadas ocupações e ofícios ficaram estigmatizados e, adicionalmente, ao conceito de trabalho operário e industrial associado à concepção taylorista de organização e controle do trabalho alheio, à gerência científica. Essas peculiaridades culturais relacionadas ao trabalho e à imagem do trabalho refletiram-se no sistema educacional, particularmente na nascente Educação Profissional. Conforme explica Cunha,⁹ desde o período inicial da colonização do país as relações escravistas de produção teriam promovido o afastamento da força de trabalho livre das atividades do artesanato e da manufatura, especialmente nas ocupações de carpinteiro, ferreiro, pedreiro, tecelão e outras similares. Desse modo, todas as atividades laborais que exigiam esforço físico ou emprego das próprias mãos eram consideradas destinadas estritamente aos escravos. O autor nomeia, por esse motivo, de *trabalho vil* (reles, desprezível, infame) a imagem que tais atividades tinham na sociedade brasileira desse período.

O trabalho não se difundiu no país como princípio educativo até meados dos anos 1960. Considerando-se que nos discursos da atualidade a educação tende a coincidir com trabalho, naquela época a tendência dominante era de situar a educação no âmbito do não trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação. Essa situação passou a se alterar a partir de 1960, com o advento da Teoria do Capital Humano (TCH), a qual enfatiza o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que afeta a força de trabalho, consolidando-se uma discussão em torno da relação economia e educação. É sob a égide dessa teoria de revolução do investimento humano no pensamento econômico que se traçaram planos, diretrizes e estratégias educacionais no Brasil. As reformas universitária de 1968 e dos antigos primeiro e segundo graus (atuais ensinos fundamental e médio) de 1971, a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e inúmeros outros programas se estruturaram tendo como suporte a Teoria do Capital Humano.¹⁰

A relação entre aprendizagem escolar e processo produtivo sintetiza-se, na perspectiva da TCH, na seguinte questão: o que se aprende nos bancos escolares é funcional ao mundo do trabalho? Os economistas,

9 Cunha (2000).

10 Id. (1978).

gestores, tecnocratas e planejadores de política (*policy makers*) passam a dar ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas, destacando a necessidade de subordinação da educação às metas econômicas, num processo de formação de recursos humanos centrado na especialização a partir de então. Por outro lado, os educadores, de modo geral, e pedagogos irão valorizar mais as atitudes, símbolos e a cultura, rejeitando a vinculação imediata e estrita entre economia e educação. Essas posições, historicamente polarizadas, continuam permeando os debates e as análises recentes sobre a política e a gestão educacional, como se pode ler nas obras de Sander.¹¹ Como aponta esse autor, “no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico”.¹²

Importa, no entanto, deixar claro que assim como não seria adequado privilegiar a dimensão técnica e instrumental da educação em prejuízo à dimensão política e cultural, também seria inapropriado retirar da educação seu papel de orientar as pessoas no mundo através da formação técnico-científica para o trabalho e a vida social, como argumenta Adorno.¹³ Ainda quanto a essa polarização, é preciso considerar que as questões de natureza técnica inerentes à educação não podem estar ausentes, pois numa instituição escolar formal sempre haverá três elementos, conforme argumenta Libâneo, os objetivos educacionais a atingir, os meios (e instrumentos) necessários e a vivência das experiências e interações sociais. O mérito da abordagem desse autor é apresentar a relação entre os aspectos político e técnico da educação:

Objetivos e meios não são a mesma coisa, mas não há um sem o outro. É a mesma coisa que falar em resultados e processos. Os resultados estão presentes já no processo, assim como o processo está contido nos resultados. Do mesmo modo, os objetivos estão presentes nos meios e os meios nos objetivos. Portanto, não podemos tratar meios e objetivos como coisas

11 Sander (2005, 2007).

12 Id. (2007, p. 92-93).

13 Theodor Adorno emprega a expressão “necessidade de se orientar no mundo” quando se refere à dimensão da “adaptação” do processo formativo, ou seja, a preparação para trabalhar e sobreviver na sociedade existente, na qual imperam as forças econômicas de mercado (ADORNO, 1995, 2008).

separadas, e nem podemos transformar meios em objetivos e objetivos em meios. [...] A meu ver, não está muito clara para muitas pessoas esta relação e, principalmente, tem havido uma tendência em transformar meios em objetivos. Em alguns sistemas de ensino, acredita-se que a introdução de procedimentos mais eficazes de organização e gestão e de organização curricular, incluindo meios informacionais, é, por si só, suficiente para promover as mudanças na qualidade do ensino, de forma que a eficiência e a produtividade da escola transforma-se em objetivos. Em outros, há a crença de que a introdução da gestão participativa resolve todos os problemas, como se o objetivo da escola fosse o de propiciar relações democráticas e participativas. Também há sistemas de ensino entendendo que, além da gestão participativa, se deve adotar uma organização curricular em que a vivência das experiências e das interações sociais entre os alunos seja mais relevante do que a aprendizagem de conhecimentos formais, ou seja, de certa forma, os processos seriam prioritários em relação aos resultados da aprendizagem.¹⁴

O autor não deixa de levar em consideração que os meios se constituem também como práticas educativas, porém defende que quando se enfatizam ora aspectos técnicos e de gestão, ora participativos, sociais e culturais, os sistemas educacionais correm o risco de confundir objetivos e meios, sendo estes transformados nas próprias finalidades da educação. Para ele, proporcionar instrumentos e ações de gestão eficientes ou espaços e oportunidades para relações democráticas e participativas constituem-se fundamentalmente em ações necessárias à educação, porém não podem ser tomadas como os seus fins exclusivos.

A modernização da economia brasileira no seio do novo paradigma de produção flexível requer, a exemplo do que ocorreu em outros países, uma requalificação de toda a estrutura ocupacional. Como a

¹⁴ Libâneo (2008, p. 11-12).

demanda, nesse novo cenário, ao contrário do paradigma técnico anterior, tende a associar o nível de qualificação ao grau de escolaridade em todos os níveis da hierarquia ocupacional, o fraco desempenho qualitativo e quantitativo do sistema educacional poderia significar, de um lado, a escassez de pessoal com os requisitos básicos para o desenvolvimento econômico e, de outro, a marginalização de considerável parte da força de trabalho, à medida que se reduzam as oportunidades de emprego de pessoal semiqualeficado e, por consequência, de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade. Mais ainda, o próprio uso ou consumo dos produtos gerados pelas novas tecnologias (bens ou serviços) exige um grau de compreensão de seus mecanismos funcionais que estaria diretamente ligado a uma base de educação geral.

Segundo Salm e Fogaça, até recentemente no Brasil,

a formação de operários e técnicos para atividades industriais constitui uma esfera educacional primária, relegada e inteiramente dissociada daquela que se ocupou da formação acadêmica. Essa separação correspondeu a uma concepção elitista de processo educacional, decorrente de um conceito de formação profissional que diferenciava o educar (nobre) para o pensar (ou para comandar) da preparação banal para fazer o servil (ou para cumprir ordens de serviços), o que correspondeu aos requisitos para a implantação retardatária da base técnica fordista da indústria brasileira, além de ajustar-se às características profundamente desiguais da nossa sociedade.¹⁵

Essa separação social, nitidamente dualista, legitimou a existência das escolas para a classe dominante (as ditas “elites condutoras”) e das escolas para a classe trabalhadora, subalterna, o que por sua vez cristalizou a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual. Além disso, a predominância de postos de trabalho não qualificados ou apenas semiqualeficados, com a possibilidade de transformação de indivíduos pouco ou nada escolarizados em operários, reforçou a dissociação entre o trabalho fabril e a escolaridade básica. Foram essas práticas culturais que marca-

¹⁵ Salm e Fogaça (1992, p. 118).

ram o fazer pedagógico, a organização e a política educacional brasileira e que acabam por dificultar a apreensão do novo conceito de formação e qualificação profissional exigido pelo novo paradigma produtivo.

As qualificações exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo contrastam com aquelas relacionadas à lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de habilidades: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar e consertar, de administrar a produção, de controlar a qualidade, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de processo e engenheiro, conforme se verifica no discurso da literatura dos anos 1990.

Dentro desse novo contexto de um paradigma de produção centrado na qualidade e produtividade, consequência da globalização dos mercados, decorrente da internacionalização da economia, as empresas se veem postas em cenários de forte competitividade e recorrem à inovação tecnológica e novas formas de organização da produção para poderem continuar participando do mercado. Como afirmam Vieira e Alves,¹⁶ esse novo modelo está contextualizado pela flexibilidade, diversificação de fornecedores e descentralização das atividades. O que passou a prevalecer foi a diferenciação dos produtos e serviços e a qualidade dos mesmos no intuito de fornecer maior variedade de opções ao consumidor.

Espera-se que a força de trabalho, portanto, deva estar apta a participar de forma ativa nesse novo padrão que se insurge contra o modelo taylorista-fordista. Assim, a educação passou a ter importância fundamental para a formação desse dito “novo trabalhador”, idealizado quando as transformações promovidas pelo padrão flexível de produção no mundo desenvolvido aportaram no país no final do século XX. Essa imagem tipológica do “novo trabalhador” pode ser tomada das colocações do texto de Vieira e Alves:

Da mão de obra será exigido maior capacidade de autoaprendizagem, compreensão dos processos, capacidade de observar, de interpretar, de tomar decisões e de avaliar resultados. É necessário, ainda, o domínio da linguagem técnica, a capacidade de

16 Vieira e Alves (1995).

comunicação oral e escrita, a disposição e habilidade para trabalhar em grupo, a polivalência cognitiva e a versatilidade funcional do trabalho.¹⁷

Continuando sua explanação, estes autores elencam outras habilidades necessárias aos trabalhadores no novo paradigma produtivo, como

cálculo, raciocínio lógico, criatividade, capacidade decisória, habilidade para identificar e solucionar problemas e capacidade de propor e incorporar inovações, bem como informações culturais e de cidadania que facilitem a integração do indivíduo na sociedade e no trabalho.¹⁸

Tendo essa breve descrição das exigências e demandas oriundas do setor produtivo e do mundo do trabalho, poder-se-ia questionar: Como a educação poderia estar alheia à formação da força de trabalho? E como cumprir essa difícil tarefa quando o país ainda se depara com indicadores educacionais,¹⁹ de acesso aos níveis educacionais de nível médio e superior e taxas de evasão escolar e de analfabetismo desanimadores? Tornou-se um desafio promover uma educação que pudesse formar não somente um cidadão participativo e crítico para a vida em sociedade, como também capaz de ter condições de acesso e intervenção de modo satisfatório nesse novo formato de processo produtivo e nas novas relações econômicas e de mercado, pois

a execução de várias tarefas, a leitura de manuais e elaboração de relatórios e a iniciativa para resolver problemas e apresentar alternativas como comportamentos necessários ao novo trabalhador, exigiram

17 Id. *ibid.*, p. 9.

18 Id. *ibid.*, p. 19.

19 Por exemplo, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos era de 80,4% em 1980 e em 1987 pouco ultrapassava 82%. Em 1988, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais era de 19%. Na região nordeste, essa taxa era de 36,7% no mesmo ano. O analfabetismo era de 13,7% da população de 15 anos e mais residente na zona urbana e de 38% dos residentes na zona rural em 1987 (CUNHA, 2009).

deste habilidades cognitivas e comportamentais, em geral obtidas através da educação formal.²⁰

O trabalhador, por essa visão, não estaria restrito ao ato de executar tarefas, e sua formação, conseqüentemente, não poderia se reduzir ao mero treinamento (adestramento), como foi comum no modelo taylorista-fordista, mas sim fazê-lo estar apto a pensar novas formas de executar o trabalho de maneira mais produtiva, tomando decisões, o que já caracterizaria o modelo pós-fordista, que rápida e crescentemente se tornou presente no setor produtivo. O “novo trabalhador” deveria, segundo essa nova concepção, ter a competência de aprender continuamente e ter conhecimentos suficientes para executar outras tantas tarefas. Nas palavras de Vieira e Alves:

O processo educativo tem de, obrigatoriamente, contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, incentivando e educando-o para a prática da participação individual e coletiva. Para tal, deve ser orientado para o aprender a pensar e para o aprender a aprender.²¹

Podemos perceber, com essa abordagem, que existe um discurso sobre a necessidade de se reestruturar o sistema de ensino, em particular, a Educação Profissional, de certa forma que fosse possível conciliar os interesses dessa nova sociedade, orientada, sobretudo, na globalização, e seu principal efeito no setor produtivo – o novo paradigma de produção pós-fordista ou flexível (como consequência imediata da competitividade internacional e dos padrões de qualidade requisitados) – com uma formação, concomitante, de um cidadão mais consciente e participativo na sociedade, ou melhor, desenvolver nos estudantes não apenas o *saber fazer* como também o *saber ser*, dado que o país experimentava os primeiros passos em seu processo de redemocratização a partir de 1985.

A participação, a capacidade de se comunicar e se expressar com clareza, entre outras competências, assim como a questão da cidadania

20 Kerti, Watanabe e Brandão (1997, p. 418).

21 Vieira e Alves (1995, p. 11).

e da democracia permeiam tanto os textos que expressam as necessidades prementes de transformação da educação (e da ciência) frente às revoluções técnicas e de administração da produção quanto os próprios documentos de organismos internacionais e multilaterais, como a UNESCO, e aportam também nos documentos oficiais do MEC. Torna-se necessário, todavia, colocar em suspeição não apenas a noção de competência a que se referem tais demandas, como também suas finalidades e objetivos últimos.

A trajetória atual de elaboração das políticas de Educação Profissional, como se pode verificar, é derivada dessas impactantes mudanças que combinam distintos elementos condicionantes a se amalgamarem, compondo um novo cenário, a saber: a) a mudança paradigmática de produção do taylorismo-fordismo ao pós-fordismo; b) o fim da Guerra Fria e o desmonte da polarização em dois blocos hegemônicos, Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; c) a crise do modelo do *Welfare State* (estado de bem-estar social) e a sua progressiva substituição pelas políticas neoliberais, do Estado mínimo, com gestão pública gerencialista; d) a globalização e financeirização da economia; e) a mudança de tecnologia de base analógica para a de base digital; f) o surgimento, a difusão e massificação de aplicação da internet e das próprias tecnologias de informação e comunicação (TICs); g) as inauditas transformações culturais e políticas do novo milênio, produzidas pela crescente presença das tecnologias na vida das pessoas.

Considerando-se esse conjunto de elementos, a compreensão do papel social a ser cumprido pela Educação Profissional, bem como a elaboração de suas políticas e a construção dos meios e instrumentos da gestão de sistemas e unidades escolares, necessita levar em consideração esse momento histórico, pois ele pode ser entendido como um significativo ponto de inflexão no percurso dessa modalidade educacional.