

TEMPO DA CONSTITUINTE:  
A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES FRENTE  
ÀS MUDANÇAS E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS (1)

Francisco José da Silveira Lobo Neto (2)

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo, no quadro mais amplo da pesquisa sobre a formação do cidadão trabalhador, resgatar os debates sobre esse tema em um período bastante peculiar: o tempo constituinte.

O objeto deste recorte concretizou-se e materializou-se em um conjunto de 21 textos, levantados nas publicações periódicas da época.<sup>1</sup>

Em primeiro lugar, cabe mencionar que o tempo da constituinte, no caso da educação, começa antes de 1985 – quando o presidente José Sarney propõe e o Congresso Nacional aprova, em 28 de novembro de 1985, a Emenda Constitucional n. 26. O Manifesto aos Participantes da III Conferência Brasileira de Educação (outubro de 1984), apresentado pela Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES, reflete um tempo de maturação de análises, que precede mesmo a I CEB (de 31 de março a 03 de abril de 1980).<sup>2</sup>

Da mesma forma, esse tempo da constituinte ultrapassa a data da promulgação da Carta Magna (05 de outubro de 1988), pois o debate continua para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, mesmo concluída e sancionada em 20 de dezembro de 1996, em razão de seus silêncios, ainda hoje nos exige atenta vigília para garantir os princípios constitucionais que o movimento social conquistou. Assim, não há inconveniência em cotejar idéias expressas em manifestações redigidas até 1997.

Em uma tentativa de sistematização de textos, podemos dividir o conjunto, quanto ao conteúdo, em: 1. textos que privilegiam uma análise de contexto, referida ao segundo grau;<sup>3</sup>

2. textos que privilegiam uma análise do segundo grau, referida ao contexto;<sup>4</sup>

3. textos que abordam questões específicas complementando tanto 1 quanto 2.<sup>5</sup>

Entretanto, algumas questões se impõem como norteadoras na leitura desse conjunto de textos e podem ajudar-nos a resgatá-los de uma forma mais sistematizada, evidenciando sua contribuição na construção de soluções para a formação do cidadão trabalhador. São elas:

- a tecnologia na redefinição do modo de produzir,
- a busca de uma nova concepção do ensino de segundo grau
- a formação do sujeito da prática social: o cidadão trabalhador.

Essas três questões norteadoras servirão de núcleo temático para estabelecer uma ordem de apresentação e análise dos textos que serão referidos em suas idéias principais. 1. A relevância do contexto e qual contexto é relevante: a tecnologia na redefinição do modo de produzir Todos os textos – até mesmo aqueles que, por elegerem um aspecto específico, caracterizam-se como complementares – reconhecem que a educação e, particularmente, o ensino de segundo grau só podem ser entendidos a partir de uma visão aprofundada da realidade social, política e econômica. Este último aspecto, aliás, ganha

foro de prevalente fulcro de análise, porque a temática do segundo grau tem imanente a questão da qualificação e/ou qualificação profissional, como afirmava, em 1986, Theotônio dos Santos em comunicação na IV Conferência Brasileira de Educação: “Por não estar fora do mundo, o Brasil não pode propor-se a qualquer tipo de política educacional e modelo de desenvolvimento econômico sem analisar as tendências globais e gerais do desenvolvimento contemporâneo” (Santos, 1988: 56). Na análise desse contexto de desenvolvimento, os autores referem-se à revolução técnico-científica ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, provocando não apenas mudanças nos processos produtivos, mas gerando, também, novos ramos de produção, como a aviação e a energia nuclear. A informática, sobretudo, “aparece como aplicação direta da evolução da ciência contemporânea”, transformando-se “em força produtiva, numa parte do processo de produção” (Santos, 1988: 57). E, porque a mudança tecnológica é acelerada, redefinem-se as características da produção industrial: os parâmetros quantitativos dos processos massivos, antes tratados como centrais, são substituídos pelos parâmetros qualitativos.

Ocorrem, então, “efeitos definitivos no processo de trabalho” (Santos, 1988: 59): o trabalhador passa a ter uma função mais controladora do que executora de tarefas, surgindo equipes de trabalhadores para o exercício desse controle da produção. Daí decorrem o crescimento dos setores terciários e o surgimento de um “novo proletariado semi-industrial” exercendo as atividades de controle, de manutenção das máquinas, de limpeza... Essas transformações têm grandes “implicações do ponto de vista de política de desenvolvimento e política de emprego” (Santos, 1988: 60).

Esse quadro de contexto, tendo – em alguns (Salgado, 1988) – referência explícita na obra *O capitalismo tardio*, de Ernest Mandel,<sup>6</sup> entende o capitalismo contemporâneo como marcado pela incorporação maciça de tecnologia ao modo de produção, gerando um padrão de desenvolvimento com as seguintes características: a) internacionalização do capital e das forças produtivas; b) contradição entre os Estados nacionais e a economia transnacional; c) primado da racionalidade técnica sobre o *laissez-faire* no controle do ambiente; c) terceirização da economia.

Por outro lado, a organização do processo de trabalho – cuja marca de mecanização e automação se refere à escala de produção e às condições da força de trabalho – passa a fazer uma nítida distinção entre a transformação (com alto investimento de capital constante e pouca força de trabalho, em parte qualificada) e a montagem (com grande quantidade de mão-de-obra, mas sem qualificação). Principalmente nesta última manifesta-se ainda compatibilidade dos princípios tayloristas e fordistas.

Nesse sentido, no caso específico do Brasil, a peculiaridade da organização do trabalho – em que a rotinização evita a formação de grupos e separa o planejamento da execução das tarefas – promove a coexistência de setores mais modernos na organização do trabalho e outros em que permanecem ou prevalecem formas antiquadas convivendo com as modernas (Salgado, 1988: 78-79).

As características da divisão internacional do trabalho reforçam uma “subordinação crescente”. Antes, os países capitalistas avançados dedicavam-se à manufatura e sua exportação, deixando aos periféricos a agricultura e exportação de matéria-prima. A partir da década de 1960, um grupo de países periféricos passou a dedicar-se à exportação de produtos industrializados (new industrial countries). Esse fato, porém, em vez de sinalizar um avanço, foi uma ilusão. Na verdade, atendia aos interesses dos avançados que, reorganizando o sistema de produção mundial, atribuíram, ao grupo de periféricos emergentes os setores que estavam perdendo capacidade de geração de empregos. Os países avançados dedicaram-se, então, à pesquisa e desenvolvimento, buscando a capacidade de gerir a economia.

Paralelamente, e de maneira correlata, outras implicações surgiram, como a diminuição da jornada de trabalho e o conseqüente aumento do tempo não dedicado ao trabalho. Surge, então, e se desenvolve aceleradamente uma indústria de lazer. Cultura e educação passam a ser também componentes desse lazer. Por isso as atividades de conhecimento, ciência e educação tornam-se grande fonte de empregos (cfr. Santos, 1988: 59-61).

Esta análise de contexto, tendo como eixo a questão tecnológica no quadro do sistema produtivo e as tendências gerais do desenvolvimento contemporâneo – fortemente presente também em Baethge (1989), Fartes (1994) e Carleial (1997) – traz implicações sérias para a educação.

Esta última autora – apesar de seu texto ser posterior ao momento constituinte propriamente dito, coincide com o tempo do desdobramento dos dispositivos constitucionais sobre a educação (LDB e decretos subsequentes) – traz uma relevante contribuição de sistematização. Segundo Carleial (1997), o comportamento da economia mundial apresenta um movimento de ajuste como “resposta à quebra das condições econômicas, políticas e sociais estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial” (Carleial, 1997: 15), gerando um novo cenário com os seguintes elementos fundamentais: a) a redução do ritmo de crescimento da produtividade e lucratividade das atividades industriais; b) o rompimento das regras institucionais; c) a globalização; d) mudança nos padrões de demanda e e) “a intensificação do movimento sobre as fronteiras nacionais de bens, serviços e capital, ou seja, a globalização” (Carleial, 1997: 15).

Mais exigente e diferenciada; e, principalmente, combinando com os todos esses, e) “uma profunda revolução tecnológica – ancorada na incorporação da microeletrônica – nos processos produtivos” (Carleial, 1997).

A atual fase do capitalismo é de acumulação flexível, inspirada no modelo Toyota de produção enxuta ou flexível, cujas características centrais são: a) conjunto integrado de mudanças nos equipamentos, na organização, nas relações com fornecedores, na gestão da força de trabalho; b) relativo afrouxamento da gestão centralizada em favor de unidades produtivas mais ágeis; c) um novo paradigma “capaz de permear toda a estrutura produtiva” (Carleial, 1997: 16). Assim é que se modificam, também, as exigências de qualificação. As empresas traçam um “novo perfil educacional para o trabalhador que também contemple uma boa formação básica” (Carleial, 1997). Entretanto, como as modificações concretas nos processos de trabalho estão em curso, “não existe então um modelo único”, podendo ocorrer frequentemente mudanças organizacionais sem que necessariamente tenham ocorrido ou venham a ocorrer significativas mudanças técnicas. É um momento de muitas indeterminações. “O que há de comum é a busca por agilidade, flexibilidade, rapidez de resposta” (Carleial, 1997: 17).

Tanto a exigência de domínio tecnológico, a ser enfrentada com formação científica básica, quanto a aceleração da geração e renovação do conhecimento (científico e não científico) “não permitem mais pensar a educação independente da pesquisa” (Santos, 1988: 61-62). Por outro lado, mesmo afirmando o papel fundamental da tecnologia, há uma necessidade de desarmar algumas abordagens espetaculares das inovações tecnológicas, como responsáveis por um “futurismo (a)histórico, que desloca o foco das atenções para elementos secundários” (Santos, 1988: 64), explicando o surgimento de políticas equivocadas. Muito dos desacertos da educação (e mais especificamente da educação profissional) se devem a análises e propostas “que têm passado ao largo das questões econômicas, políticas e sociais”, contribuindo “para descaracterizar as funções específicas da educação e do ensino, além de não resolver os problemas dos alunos concretos, interessados em uma nova ordem social, mais

equitativa” (Salgado, 1988: 64-65). A tecnologia é portadora de uma grande perspectiva, desde que se domine o seu desenvolvimento em favor da humanidade.

Assim é que Santos (1988) considera uma loucura a multiplicação de escolas técnicas de formação demasiadamente específica. Nem o desenvolvimento tecnológico e nem a automação geram desemprego. A mão-de-obra sobrando pode ser ocupada em uma sociedade que se organize de outra forma. Na sociedade capitalista, porém, tudo se organiza para ter desempregados e baixar os salários. Por isso, “é necessário pensar uma escola técnica para um Brasil diferente: livre, emancipado e justo. Moderno e adequado à época da revolução técnico-científica” (Santos, 1988: 62-63). A formação profissional precisa direcionar-se para os interesses dos trabalhadores, e o ensino técnico precisa centrar-se no domínio de princípios que permitam entender o capitalismo contemporâneo, o papel a ser desempenhado pela ciência e tecnologia em seu desenvolvimento e as relações sociais geradas pelo contexto histórico. “Mas esse é também o conhecimento necessário a qualquer cidadão que pretenda compreender sua época” (cfr. Salgado, 1988: 87).

## **2. A busca de uma nova concepção do ensino de segundo grau:<sup>8</sup> a formação do cidadão trabalhador, sujeito da prática social**

Para empreender a busca de uma nova concepção do ensino de segundo grau que contemple a educação profissional, não se pode fugir de “uma interpretação do desenvolvimento social futuro, a cuja configuração a política educacional tem que estar referida” (Baethge, 1989: 12).

Uma primeira dificuldade é demarcar, nas propostas e implementações das medidas político-educacionais concretas, se sua inspiração é um projeto de reforma ou de modernização. A diferença entre essas posições pode ser assim expressa: enquanto “os modernistas orientam a política educacional preferencialmente pelo objetivo da otimização da economia (...), os reformadores colocam a política educacional principalmente a serviço da redução da desigualdade social (igualdade de oportunidades) e da injustiça social” (Baethge, 1989: 20).

Tratando dessa questão preliminar, Salgado (1988) identifica duas linhas de interpretação para as repercussões da incorporação de tecnologias e das novas formas de organização do trabalho sobre a qualificação profissional: os adeptos da teoria do capital humano e os defensores do capitalismo monopolista do Estado consideram que as novas condições de produção exigem maior grau de qualificação profissional; os autores de orientação marxista rejeitam a ênfase no caráter técnico do trabalho, já que os trabalhadores estão insatisfeitos com suas atividades laborativas, ainda marcadas por operações mínimas. Assim “a formação profissional específica para uma ocupação, segundo as propostas tradicionais, não leva o trabalhador muito longe” (Salgado, 1988: 82). Na verdade, essas propostas vinham da visão (a)histórica que celebrava “a ciência e a tecnologia como redentoras da humanidade” (Salgado, 1988), renunciando-se a articular a base econômica à superestrutura da sociedade.

A questão, portanto, é muito mais profunda. Ela toca em “uma compreensão da técnica que não inverta a relação sujeito-objeto, que não faça da técnica um pólo oposto autônomo, mas que a mantenha sob responsabilidade e controle do homem” (Baethge, 1989: 8). A “tecnologia de computadores” reforça e de forma alguma desmente tal concepção, na medida em que “atua como técnica de elaboração da informação e como técnica de direção e organização”, desenvolvendo uma nunca vista flexibilidade de uso. Ao contrário do que é muito proclamado, há uma “interdependência dinâmica entre as possibilidades técnicas e a capacidade humana de agir” (Baethge, 1989). Por isso, é falsa

a discussão a respeito de “se as novas tecnologias devem ser incorporadas à formação escolar ou não”. As tecnologias de informação e comunicação fazem, cada vez mais, parte da cultura cotidiana, e os componentes da cultura cotidiana não podem ser excluídos das instituições de formação. O que importa “é a questão como e quando as novas tecnologias devem ser incorporadas nas escolas, e que peso elas devem ter juntamente com suas formas sociais de aplicação e seus modos sociais de atuação no interior de um novo conceito de educação universal” (Baethge, 1989: 8-9).

Explicitada a referência de contexto, quatro autoras privilegiam a discussão sobre o segundo grau como nível de ensino a ser reformulado, convergindo substancialmente no encaminhamento propositivo de um segundo grau de ensino a) que permita “ao aluno, o conhecimento do quadro atual da sociedade brasileira nas suas múltiplas relações (Machado, 1995:38); b) que propicie o “acesso à ciência, à história e ao saber organizado e sistematizado que (...) além de instrumentalizar o aluno para o mundo do trabalho, vai possibilitar-lhe uma visão crítica das relações de poder na sociedade capitalista, passando pelas questões de ideologia e hegemonia na realidade brasileira concreta” (Franco, 1988: 34); c) que supere “essa dicotomia, desqualificadora na raiz, na medida em que não se reconhece que todo saber geral é saber sobre o trabalho e vice-versa” (Kuenzer, 1988: 54); d) que “a formação para o trabalho, na escola, deve situar-se em outra esfera de necessidades: as do trabalhador e a da conquista da cidadania” (...) “trata-se de pensar um tipo de educação geral ou profissionalizante na escola pública de segundo grau que não sirva apenas de instrumento do capital ou de mecanismo de legitimação do Estado, mas que sirva, principalmente, de instrumento de emancipação política e cultural daqueles que trabalham” (Ciavatta Franco, 1988: 45).

Um primeiro aspecto a ressaltar, no movimento propositivo detectado nos textos, é a crítica ao que está posto ou proposto.

Nesse sentido, Machado (1985) parte da constatação de que as práticas diferenciadas, nas escolas de segundo grau, expressam uma concepção das relações entre educação e instrução, e entre cidadania e trabalho, responsável pela dualidade escola clássica (para as “classes minoritárias e dominantes”) versus escola profissional (para “instrumentalizar os trabalhadores para as atividades produtivas”) – ambas “anacrônicas face a tendência histórica em desenvolvimento”, já que é o “avanço do desenvolvimento das forças produtivas, que tem exigido maior aprimoramento técnico das atividades práticas e uma maior articulação entre os problemas gerados pela vida social e o desenvolvimento das ciências”.

Franco (1988: 26-33) indica como pontos críticos desse nível de ensino: a) A indefinição política, decorrente de considerá-lo como um todo homogêneo, desprezando especificidades e uma diversidade que lhe é inerente tanto por razões teóricas (não explicitação da contradição capital-trabalho; a redução da relação educação-trabalho para uma relação educação/mercado de trabalho; a concepção abstrata do conceito de trabalho; o tratamento segmentado, em que escola e trabalho são realidades estanques; a desvalorização do saber técnico) quanto por razões práticas (diante das contradições na ordem social concreta, essa indefinição se expressa a partir do conflito das demandas seja por profissionalização de nível médio, seja por cursos propedêuticos). Torna-se então inelutável o enfrentamento de um duplo desafio: lutar pela democratização do ensino médio e repensar a formação profissional, tanto como opção mais realista para os jovens, quanto como espaço de exercício da função social de desenvolvimento da cidadania. b) O segundo ponto crítico – ausência de pesquisas e dados consistentes que subsidiem políticas educacionais para o ensino médio – evidencia-se na forte concentração dos estudos na questão da profissionalização, com um certo desprezo pelos dados empíricos, esquecendo que eles são elementos fundamentais, juntamente com a recuperação do

concreto, “para fazer pesquisas numa perspectiva dialética”. c) O ensino de segundo grau admite “todo tipo de improvisações (...) soluções de todo tipo, sem que se efetue uma reflexão mais sólida sobre esse nível de ensino, sem que se defina sua função social, sem levar em conta os interesses do contingente de alunos trabalhadores que necessitam do segundo grau, e sem que se explicita qualquer direção ou compromisso político para a educação da população jovem do país”.

Kuenzer (1988: 48-52) articula seu olhar a partir da realidade da Região Metropolitana de Curitiba,<sup>9</sup> denunciando a “falta de clareza sobre a relação entre educação e trabalho neste grau de ensino”, responsável pelos desencontros das propostas vigentes que acolhem ou rejeitam a profissionalização, que defendem uma escola única ou a diferenciação. Traz-nos os dados: a) evidenciando uma alteração qualitativa pela abertura concreta aos filhos da classe trabalhadora, sobretudo nas escolas da periferia e nos cursos noturnos; b) apontando como razões de matrícula dos alunos: ingresso na universidade; ingresso no mercado de trabalho e melhoria salarial; melhoria das condições de vida pela aquisição de conhecimentos e o prazer de estudar; c) criticando as propostas vigentes, mostrando que não consideram as especificidades do aluno trabalhador (reprodução da escola de classe média, sem levar em conta a jornada de trabalho, as condições físicas e as condições de aprendizagem); o currículo não considera a concepção de mundo, nem o saber produzido e apropriado no trabalho, nem a experiência cultural (uma teoria sem prática); a prática docente pouco competente, desinteressada e descomprometida, (atribuindo aos alunos as razões de fracasso); d) revelando a reivindicação de “qualidade”, entendida, no mínimo, como o devido “respeito à sua condição de trabalhadores” (Kuenzer, 1988: 52).

Ciavatta Franco (1988), analisando a proposta de criação de 200 escolas técnicas, apresentada pelo Governo José Sarney, levanta as questões que precisam ser discutidas sobre o tema da formação técnica/profissional e explicita “um Estado voltado ‘de costas’ para a sociedade brasileira” (Ciavatta Franco, 1988: 37) – evidenciado na “carência de visibilidade dos critérios políticos da ação governamental”. Desenvolve, então, a crítica às medidas que o Boletim da ANDE (Associação Nacional de Educação) n. 12, de 1986, qualificara como “Um desvio dos reais problemas da escola pública brasileira”, configurando o “quadro de iniciativas diversas, umas superpostas, outras desencontradas” de uma não-política. Sua argumentação parte da crítica à dupla alegação, não acompanhadas de critérios coerentes de implementação, de que as 200 novas escolas fariam a “interiorização” e de que atenderiam à necessidade do “desenvolvimento tecnológico”. Trazendo as informações de estudos recentes da época, demonstra que as escolas têm seus locais definidos por razões de influência política ou de disponibilidade de instalações ociosas e que têm como proposta pedagógica a transmissão de conhecimento e treinamento de mão de obra (cfr. Ciavatta Franco, 1988: 42-43). E aponta o “desvio” de uma concepção fragmentária, incapaz de “superar o tradicional dualismo da educação brasileira, de uma escola de boa qualidade para as elites e de falta de escolas, de escolas de baixa qualidade ou de apenas treinamento profissional para a maioria da população”. Lembremos que sua pesquisa abrange nove estados.

Um segundo aspecto é a especificação de propostas que sejam respostas à análise crítica e que se constituam em pauta de ação. Uma lista de sete pontos de “intervenção consciente” para alterar a tradicional dicotomia é apresentada por Machado (1985): a) “neutralizar o poder discriminador dos interesses elitistas dos grupos minoritários”; b) “organizar uma vontade coletiva em torno de um projeto de escola de segundo grau”, compatível com as exigências colocadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e da ciência; c) “conseguir a mais significativa unificação do primeiro grau”, caso contrário a diferenciação antidemocrática no segundo grau persistirá como expressão de uma

política educacional antidemocrática em seu conjunto; d) “estabelecer uma política democrática de ensino supletivo de segundo grau”, aumentando o investimento público e exigindo-lhe qualidade; e) “entender que a possibilidade de unificação educacional (...) já significa a busca de condições (...) para sua realização”, mesmo reconhecendo que a dualidade tem sua base nas desigualdades sociais; f) “considerar criticamente a reivindicação por repartições mais justas de saber”, tomando em conjunto a forma da distribuição social e as condições de produção da vida material, consideradas as suas relações dialéticas; g) “tomar o ensino de segundo grau como um conceito em plena evolução, susceptível de ser transformado pelo desenvolvimento das contradições sociais”, o que dá importância maior à ação das forças progressistas. Tudo isso implica a máxima aproximação possível do cotidiano escolar às práticas sociais dos brasileiros no enfrentamento dos problemas de sobrevivência, para que “as necessidades objetivas da sociedade” sejam “ponto de partida e de chegada do processo pedagógico”. Entretanto, para realizar essa proposta, são necessárias as seguintes condições: a) democratização do acesso e das condições de permanência na escola; b) democratização do saber, entendida como assimilação crítica de uma herança transmitida e como um processo de relações sociais em contexto historicamente determinado; c) atividade escolar em ambiente de ampla liberdade de pensamento e de expressão; d) renovação metodológica superando soluções de improviso, conteúdos desarticulados e mecanicismo teórico; e) melhorias concretas de infraestrutura, relacionadas ao trabalho escolar. Buscando explicitar uma proposta, Franco (1988) indica “elementos básicos que (...) devem estar presentes quando se discute política de segundo grau”. Preliminarmente, reafirma a complexidade desse nível de ensino e estabelece como pressuposto que, nele, se “deve oferecer um aprendizado que permita tanto a continuidade dos estudos quanto o ingresso no mundo do trabalho”. São, portanto, requisitos fundamentais: a) “integrar (...) os conteúdos voltados ao ‘saber técnico’ com aqueles direcionados ao desenvolvimento de uma sólida educação geral e à formação do adolescente crítico que sabe ultrapassar a opacidade do ‘aparecer social’ para buscar, no concreto, as reais explicações históricas “que desvelam os processos geradores das contradições sociais”; b) “proporcionar ao aluno o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e atitudes, previstas no mundo do trabalho para que possa nele ingressar e permanecer e, na prática social, enquanto cidadão trabalhador, encontrar (junto à organização dos trabalhadores), formas de luta em prol das transformações” (Franco, 1988: 34).

Com base nos dados de sua pesquisa, Kuenzer (1988: 53-55) afirma a necessidade de construção de uma proposta que tenha presente a aparente contradição dos alunos da classe trabalhadora. Eles reivindicam uma escola que ofereça a preparação para o trabalho e para o ingresso na universidade. Mas têm a percepção clara de que “a continuidade dos estudos só será possível através da terminalidade do segundo grau, como forma de facilitar o ingresso no mercado de trabalho”. Uma indicação nítida, portanto, de encaminhamento de um ensino de segundo grau que torne possível o atingimento de ambos os objetivos. Assim, uma proposta “de qualidade” significa: a) assumir o trabalho como categoria explicativa mais ampla, contribuindo para a superação das desigualdades de classe; b) constituir a escola como espaço de apropriação dos princípios teórico-metodológicos em que, a partir do saber adquirido na prática do trabalho, se promove o acesso ao saber científico e tecnológico sistematizado.

Ciavatta Franco (1988), trazendo referência a estudos, reafirma que o interesse das empresas pelo nível de escolarização do trabalhador está focalizado principalmente naquilo “que lhe permite preparar técnicos, supervisores ou operários qualificados em menor tempo e com menor custo”. Diferentemente das empresas, “a formação para o trabalho, na escola, deve situar-se em outra esfera de necessidades: as do trabalhador e da

conquista da cidadania (...) trata-se de pensar um tipo de educação geral ou profissionalizante na escola pública de segundo grau que não sirva apenas de instrumento do capital ou de mecanismo de legitimação do Estado, mas que sirva, principalmente, de instrumento de emancipação política, econômica e cultural daqueles que trabalham” (Ciavatta Franco, 1988: 45).

### **3. Alguns temas específicos e complementares**

O critério que nos levou a trabalhar alguns textos como relacionados a temas específicos e complementares foi o de optar pela centralidade da discussão de política educacional referida ao Ensino de 2º Grau e Formação Profissional, por estarmos mergulhados nos tempos em que a sociedade brasileira empreende sua reconstituição em um Estado democrático de direito, onde a educação e, nela, a formação do trabalhador-cidadão aflora como referência básica.

#### **3.1 Formação profissional rural**

Tanto Maria Laura P. B Franco (1985), quanto Luiz Felipe M. de Castro (1986), por caminhos diferentes, procuram analisar criticamente a formação profissional rural e propor encaminhamentos. Franco apresenta uma investigação sobre a função social do ensino técnico agrícola no nível de segundo grau, a partir de um breve histórico da trajetória do ensino agrícola e analisa a política do ensino agrícola na década de 1980, desde as formulações do MEC/SEPS/COAGRI (Franco, 1985: 7 e 8). Trazendo as formulações oficiais, a autora vai contrapondo dados da realidade rural e das escolas rurais, como o descompasso entre propostas educacionais e políticas de produção agrícola, a situação concreta dos trabalhadores sem terra e as condições de distribuição da produção. Considera que o primeiro passo para uma proposta de ensino agrícola é o “efetivo conhecimento e a capacidade de compreender, interpretar e analisar criticamente a realidade social e, em especial, a realidade agrícola brasileira” (Franco, 1985: 9). Para tanto, a articulação com a comunidade é imprescindível, não havendo possibilidade de uma escola voltada para si mesma. Referenciando-se em Habermas, Castro (1986: 145) identifica, na formação profissional rural, a inculcação de “novos padrões de comportamento que visem inserir (o assalariado rural) num sistema agrícola capitalista moderno e, portanto, racional”. E identifica também o surgimento das “condições para a formação e a tomada de consciência de uma nova identidade racional” com “outras possibilidades de práticas, outros tipos de objetivos, outro tipo de aspiração, enfim, um novo tipo de sociedade, diferente dessa, que pode também ser construída” (Castro, 1986: 149). Para isso, porém, é preciso que se reconheça a comunidade como educadora, sendo necessário implementar estratégias de aprimoramento de seus canais de comunicação (Castro, 1986: 150).

#### **3.2. Propostas inovadoras e sua realização concreta**

Mesmo considerando que nos itens anteriores a questão da mudança e da inovação esteve presente, é importante retomá-la aqui, mediante as considerações de três autores que trazem uma preocupação grande com o discurso (e até projetos) de propostas de inovação e sua implementação.

Nesse sentido, o texto de Barato (1985) explicita – e procura explicar – a muito frequente defasagem entre a aceitação ideal da inovação e/ou da mudança e sua concretização. A partir do estudo da implantação da técnica de autoinstrução no



SENAC/SP, sua análise toma como referência interpretativa o trabalho de Daft e Becker.<sup>10</sup> Após o estudo do caso, o autor aponta para a possibilidade de “traçar um quadro prescritivo para qualquer inovação técnica em organizações educacionais” (Barato, 1985: 31) e que consiste nos seguintes pontos: corresponder a metas e objetivos organizacionais; responder a demandas ambientais; ser conduzida de maneira descentralizada; contar com a adesão voluntária dos agentes; envolver agentes com grau elevado de profissionalismo; contar com a coordenação de equipes de apoio técnico.

O texto de Posthuma (1993), por sua vez, concentra-se no processo de mudança e inovação dentro das empresas como resposta às transformações do processo produtivo e voltado para a qualificação de um trabalhador mais flexível e polivalente. Também a partir de um estudo de caso (empresa de autopeças), a autora explicita o quadro contraditório de valorização dos trabalhadores – seja pela qualificação, seja pela proposição de programas participativos – convivendo com a demissão de pessoal, em busca de uma empresa “mais enxuta” (Posthuma, 1993: 253), observando que vários estudos estão demonstrando que “a busca da polivalência e qualificação do trabalho está caminhando de mãos dadas com a redução da força de trabalho” (Posthuma, 1993: 255).

Entretanto, para além dos limites do caso estudado, embora se constate a tendência qualificadora, o que se torna claro é que os investimentos e o tempo de treinamento se comportam como subsídio apenas para que o trabalhador produza com mais qualidade. Portanto, “não representam uma qualificação dos trabalhadores no sentido de dotar-lhes de novas habilidades ou capacidades que lhes permitam dominar novas operações, nem a polivalência” (Posthuma, 1993: 266).

No sentido de inovações mais amplas, no âmbito das políticas, Acselrad (1995)<sup>12</sup> se propõe “evidenciar os riscos de uma associação pouco crítica entre os imperativos da competitividade e as estratégias de ‘enxugamento’ da produção baseadas, em grande parte, na compressão dos custos salariais e na busca de economias que se dão, com frequência, ao custo da desarticulação dos coletivos de trabalho” (Acselrad, 1995: 50). O que, de sua análise, mais contribui para um entendimento crítico da qualificação dos trabalhadores, é a reposição que faz do conceito de competitividade, evidenciando a falácia corrente de sua vinculação à produtividade. Para ele, “ganhos de produtividade não se transformam automaticamente em ganhos no mercado internacional”, tendo presente “as relações desiguais de poder e de controle sobre fluxos de tecnologias e canais de comercialização”.

Da mesma forma aponta os riscos de políticas propostas (ou impostas) pela “retórica imperativa e indiferenciada da competitividade”, pois, se é verdade que algumas poderão resultar em incremento da renda real e do bem-estar da população, outras poderão produzir desemprego e queda da renda real per capita (Acselrad, 1995: 51).

Nesse sentido, as políticas de qualificação do trabalho tendem a voltar-se para aumento de produtividade para fortalecimento da competitividade, baseando-se em uma qualificação como estoque e não como fluxo de conhecimentos e habilidades (desconsiderando o saber cumulativo, constitutivo da qualificação efetiva), em uma qualificação que não mais é considerada uma relação social (correndo o risco, portanto, de captar realidades meramente circunstanciais).

Assim é que o autor chega a uma profunda crítica à construção da noção de tarefa e de sua aplicação à representação de processos produtivos e, conseqüentemente, aos programas de qualificação. Nesse aspecto, suas observações oferecem elementos importantes para discutir as técnicas de análise ocupacional como base de processos de formação profissional (cfr. Feitosa, 1987). Na conclusão de seu texto, Acselrad (1995)

vai apontar que “A busca de competitividade tem, no Brasil, combinado uma retórica favorável ao envolvimento dos trabalhadores em novos modos de organização do trabalho, com práticas gerenciais tradicionais de controle sobre o trabalho” (Acsegrad, 1995: 61).

### 3.3. Avaliação

A temática da avaliação dos programas de formação profissional e a análise avaliativo-comparativa de programas de treinamento estão presentes nos textos de Léa Depresbiteris (1989) e de Patrícia Amélia Tomei (1989),<sup>13</sup> ambos publicados no mesmo *Boletim Técnico do SENAC*.

O primeiro se caracteriza como uma aplicação da teoria de avaliação baseada em sistemas para a formação profissional, enquanto o segundo empreende uma análise avaliativa de programas de treinamento em empresas no Brasil, estabelecendo comparações com essas práticas nos Estados Unidos e Japão.

Enquanto Depresbiteris, ao aplicar o modelo sistêmico, consolida os momentos avaliativos em torno das variáveis de contexto (aspectos políticos e filosóficos, de currículo, de estrutura institucional, relativos aos docentes, relativos aos alunos), de processo (comportamento docente/discente e mediação de material didático) e de produto (mudanças educativas na comunidade, mudanças de comportamento – efeitos imediatos e a longo prazo), Tomei desenvolve sua análise a partir de uma classificação de ênfases nas tarefas (recuperando variáveis enfatizadas na teoria da administração científica como eficiência/produktividade, racionalidade, padronização), nos indivíduos (recuperando variáveis enfatizadas nas teorias de relações humanas, de comportamento organizacional, de desenvolvimento organizacional), no ambiente e na tecnologia (recuperando as variáveis ambientais, enfatizadas na teoria contingencial e tecnológica).

A diferença entre as abordagens – além do objeto – está no fato de que o objetivo da primeira é desenvolver uma proposta de avaliação programática a ser aplicada institucionalmente, enquanto a segunda aponta – por meio da análise – o perfil da prática de treinamento e recomenda encaminhamentos norteadores para políticas de desenvolvimento de recursos humanos nas empresas. Em ambos os textos, porém, podem ser captados os entendimentos e as perplexidades da época em relação à qualificação do trabalhador.

Assim, Depresbiteris (1985: 178-179), embora ressaltando que a questão avaliativa continua aberta a discussões, entende que “se as concepções sobre a época, Lea de Presbiteris estava vinculada ao SENAI/SP como Técnica de Ensino, e Patrícia Amélia Tomei, dirigia o Departamento de Administração e Gerência da PUC-Rio. 180 A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico trabalho, Formação Profissional, docente, aluno, currículos, diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem forem amplos, visando não somente à formação técnica, mas também à social, a instituição buscará formas de avaliar sua atuação na sociedade”, buscando as informações “não só para atender às exigências do mercado, mas também para tentar formar a consciência de seus alunos no tocante a seus deveres e direitos como profissional e como pessoa”.

Por seu lado Tomei (1985: 204-205) conclui, sobre os programas de treinamento no Brasil, que se confunde treinamento, desenvolvimento e educação; que, embora discursivamente se “acredite” no treinamento como investimento, a prática desmoraliza o discurso tomando a função treinamento como “despesa para as organizações”, gerando descrédito e empobrecimento da área; que se avaliam os resultados “de forma desvinculada do planejamento estratégico das organizações”.

### 3.4. Orientação para o trabalho

Os dois textos de Maria José de Paiva Muniz (o primeiro em co-autoria com Maria Thereza Moreira),<sup>14</sup> ambos de 1986, trazem reflexões e indicações operacionais sobre a função de orientação para o trabalho. Ambos se voltam muito especificamente para as necessidades de mudança das bases teóricas e da prática de orientação no Sistema SENAC.

A partir de uma análise histórico-crítica da Orientação Educacional e Profissional, a proposta de uma Orientação para o Trabalho consolida os princípios de desenvolvimento profissional e de formação integral do indivíduo (presentes na OP e na OE), assim como os elementos de Informação Profissional.

Entretanto não é um somatório desses aspectos, mas seu desenvolvimento ressaltando os seguintes pontos básicos: a orientação enfatiza a relação indivíduo/trabalho; o trabalho (extrapolando o emprego) é vivência do exercício de uma atividade produtiva e consciência de um papel social; a decisão profissional é processo dinâmico, contínuo e passível de reformulação; é necessário ter presentes os aspectos psico-sócio-econômicos, políticos e culturais; maior preocupação com o “saber discernir” do que com a “escolha profissional”; “acompanhamento ligado aos aspectos práticos, visando ao engajamento imediato na força de trabalho”.<sup>14</sup> As duas autoras, à época estavam vinculadas ao SENAC – Departamento Nacional, tendo a primeira coordenado o Setor de Orientação para o Trabalho.

### 3.5. Meios de ensino na formação profissional

Sidney da Silva Cunha (1985) apresenta algumas notas para diretrizes de uma “política de informática na formação profissional” apresentando um breve histórico e indicações iniciais.

Maria Aparecida de M. Garcia (1987) trata da problemática de “textos instrucionais e formação profissional” constatando a insuficiência de materiais disponíveis e a qualidade deficiente dos que são improvisados localmente. Propõe uma reflexão sobre o objetivo dos textos para a instrução e oferece um roteiro de elaboração.

O terceiro texto, de autoria de John F. Arce e de M. Cristina D’Arce (1987), à época atualíssimo, trata das potencialidades do videodisco como vídeo interativo e a alternativa do videoteipe. Cabe reconhecer, entretanto, a percepção dos autores ao concluírem que “Como qualquer tecnologia – seja na área instrucional ou em outra área do conhecimento – o videodisco pode ser visto como ‘arauto do futuro’ ou como ‘meio em processo de morte’. Ele pode durar tão somente até que sejam anunciados outros avanços tecnológicos para o armazenamento de informações. Neste meio tempo, no entanto, os tecnólogos instrucionais que pretendam utilizá-lo devem começar a entender as ‘regras básicas’ de sua aplicação, especialmente as que se referem a seu imenso potencial para a viabilização de processos de aprendizagem mais confortáveis e eficazes”.

## 4. Considerações finais

A produção analisada nesses textos (21) não esgota a riqueza dos debates dos anos 80, anos constituintes. Mas, certamente, aponta com muita clareza para as ideias-força que teceram os debates que fizeram a luta pela democratização do país.

Se é verdade que o estado de direito, restaurado na Constituição de 1988, é um compromisso mais de conservação do que de transformação, não é menos verdade que a

busca de democratização da educação avançou mais do que recuou. Os autores de 80 – ativos no Fórum que se veio instituindo desde as reuniões da SBPC, consolidando-se nas Conferências Brasileiras de Educação, para se tornar uma força viva nos debates constituintes e nos encaminhamentos tergiversados da LDB – são autores do hoje, leitores do mundo, mas na dimensão do humano.

O debate continua incorporando novos debatedores, desdobrando novos desafios, descobrindo novas pistas de solução, identificando novos desvãos em que se sacrificam as necessidades da maioria em favor dos privilégios da minoria. O resgate desse debate dos anos 80, porque em tempos constituintes, sem 182 A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico dúvida, nos serve de lição. Mesmo as vozes mais fracas, que parecem apagar-se diante do volume dos que vocalizam os grandes temas, sinalizam para o fato de que nem o mais mínimo detalhe deixa de ser importante no propor o fazer da educação. Lição que também nos é dada nessa trabalhosa busca em referenciar as análises, em argumentar as propostas, em desvendar os discursos, em avaliar os feitos, em ler os textos em seus contextos.

No momento em que se torna aguda a discussão da relação da educação média com a educação profissional, da educação superior com a educação profissional, da educação do homem cidadão e trabalhador, revisitar textos de tempos constituintes é fazê-los presentes em nossos argumentos, em nossas propostas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Trabalho, qualificação e competitividade. Em Aberto, Brasília: INEP, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995: 50-62.

BAETHGE, Martin. Novas tecnologias, perspectivas profissionais e auto compreensão cultural: desafios à formação. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 34, dez. 1989: 07-26.

BARATO, Jarbas Novelino. Inovação e mudança em educação: um estudo interpretativo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan./abr. 1985: 17-32.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Trabalho em tempos de novas tecnologias: velhos e novos desafios. Proposta, Rio de Janeiro: FASE, n. 72, mar./mai. 1997: 14-20.

CASTRO, Luiz Felipe M de. Notas Críticas sobre a formação profissional rural. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, mai./ago. 1986: 143-152.

ClAVATTA FRANCO, Maria Aparecida. Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, n. 20, 1988: 36-47.

CUNHA, Sydney da Silva. Notas para a formulação de diretrizes de uma política de informática na formação profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, mai./ago. 1985: 77-84.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação de programas de formação profissional na indústria: algumas questões norteadoras. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 15 n. 3, set./dez. 1989: 153-181.

183 PARTE II | A DÉCADA DE 1980

FARTES, Vera L. Bueno. Modernização tecnológica e formação para o trabalho. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, mai./ago. 1994: 3-11.

FEITOSA, Maria Luna. Análise ocupacional – base real para programas de formação ocupacional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr. 1987: 29-40.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação e redefinição da política do ensino de 2o grau. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, n 20, 1988: 26-35.

\_\_\_\_\_. Ensino Agrícola a nível de 2o grau: do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 53, mai. 1985: 03-09.

GARCIA, Maria Aparecida de M. Textos instrucionais e formação profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr. 1987: 3-17.

KUENZER, Acácia Zeneida. A escola de 2o grau na perspectiva do trabalhador. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, no, 1988: 48-55.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Cidadania e trabalho no ensino de 2o grau. Em Aberto, Brasília: INEP, ano 4, n. 28, out./dez. 1985: 35-38.

MUNIZ, Maria José Tavares de Paiva e MOREIRA, Maria Thereza. O desenvolvimento da orientação para o trabalho. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, jan./abr. 1986: 31-53.

MUNIZ, Maria José Tavares de Paiva. A orientação para o trabalho no atendimento aos jovens. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, set./dez. 1986: 211-224.

POSTHUMA, Anne. Reestruturação e qualificação numa empresa de autopeças: um passo aquém das intenções declaradas. Educação & Sociedade, n. 45, São Paulo, ago. 1993: 252-267.

SALGADO, Maria Umbelina C. A formação profissional e o ensino de 2o grau. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, no 20, 1988: 64-87.

SANTOS, Theotônio dos. O processo de trabalho no modo de produção capitalista e a questão da profissionalização. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, nº 20, 1988: 56-63.

TOMEI, Patrícia Amélia. Programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: análise comparativa. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, set./dez. 1989: 183-205.

### NOTAS FINAIS

1 Boletim Técnico SENAC 10 textos, Cadernos Cedex (UNICAMP) cinco textos, Cadernos de Pesquisa (Fund.Carlos Chagas) um texto, Educação & Sociedade dois textos, Em Aberto (INEP) dois textos, Proposta (FASE) um texto.

2 Cfr. CBE – Anais da 1ª Conferência Nacional de Educação, São Paulo: Cortez, 1982. A título de exemplo de manifestação reveladora de um evidente e precedente esforço analítico e propositivo, citamos o painel “Falência da profissionalização: e agora, o que fazer?”, que reuniu em debate, sob a coordenação de Miriam Jorge Warde, Cláudio Salm, Luiz Antonio Cunha, Paulo Guaracy Silveira e Wagner Gonçalves Rossi. (ibidem: 173-187).

3 Os textos de Baethge (1989); Carleial (1997); Fartes (1994); Salgado (1988); Santos (1988).

4 Os textos de Ciavatta Franco (1988), Franco (1988), Kuenzer (1988), Machado (1985).

5 Os textos de Acselrad (1995), Barato (1985), Castro (1986); Cunha (1985); Depresbiteris (1989); Franco (1988); Feitosa (1987); Garcia (1987); Muniz (1986); Muniz e Moreira (1986); Posthuma (1993); Tomei (1989).

6 O capitalismo tardio, de Ernest Mandel. (1923-1995), publicado no Brasil em 1982, em São Paulo, pela Abril Cultural.

<sup>7</sup>Henri Acselrad, economista e professor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional IPPUR/UFRJ.