

TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A TRÍADE DOS ANOS 90

Maria Zuleide da Costa Pereira
Universidade Federal da Paraíba/CE/DHP
PPGE/UNIMEP/SP

Resumo

Apresento através deste texto sucintas considerações sobre as relações trabalho e educação que permearam as análises das políticas educacionais brasileiras, nas três últimas décadas.

Palavras-chave: Trabalho / Educação / Tecnologia.

As inovações tecnológicas presentes, na década de 90, anexaram uma nova categoria de análise ao que já vinha sendo pesquisado sobre as relações existentes entre trabalho e educação, (a tecnologia). Os inúmeros estudos feitos por estudiosos como: Frigotto(1995); Machado(1992, 1993); Ferretti et al (org) (1994; 1997), Bruno(1996), Leite(1996), Paiva (1995); entre outros, enfatizaram a necessidade de se pensar um novo tipo de educação que, além de primar pela técnica estivesse alicerçada em bases científicas sólidas. Isto significa, na visão de Paiva(1995, p.80) não apenas ter habilidades de lidar com máquinas, mas, ter “o domínio de princípios científicos e conhecimentos técnicos necessários à compreensão do por quê e do como elas operam, tanto em sua base matéria (a própria máquina) como virtual (os programas)”.

As sociedades contemporâneas, vivendo sobre os impactos dessa nova base técnica de produção, introduziu no interior dos processos produtivos novas tecnologias e estão requerendo um novo tipo de profissional. Qual o papel da educação na formação do novo trabalhador diante dessas mutações? Onde estariam as possibilidades de se pensar uma educação que atendesse às novas configurações do cenário econômico e articulasse uma proposta de educação que não fragmentasse ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental?

Considerando os rumos que as políticas educacionais conduzem as propostas educacionais em todos os níveis e ramos, em particular, a educação profissional, que de acordo com a aprovação recente da nova LDB¹, mais uma vez, vê reforçado seu caráter dual através da dicotomização do processo de apropriação do conhecimento, isto é, de um lado os que pensam e de outro os que executam, fica posto que as novas configurações dos modelos capitalistas atuais, tornaram as relações entre trabalho, educação e tecnologia uma questão bastante complexa se considerarmos que o processo de subordinação da educação ao sistema econômico nas sociedades capitalistas tem sido de difícil dissimulação.

Frigotto.(1995, p.34), referindo a essa questão tem em suas análises ressaltado que “Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”.

Essas afirmativas tornam-nos cépticos quanto a superação da dualidade do ensino, sobretudo, neste fim de século, onde acentuam-se contundentemente as diferenciações do ensino para diferentes classes. As mudanças efetivadas amenizam e dissimulam essas

¹ Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (decreto-lei nº 9394 de 20/12/1996).

diferenciações, mas ainda não foram capazes de extinguir essa problemática. Citando Hobsbawm(1992b), Frigotto, cita uma das mudanças que ele considera significativa, ou seja,

“a da crescente intelectualização e, portanto, de elevação dos patamares educacionais em todo o mundo. De forma cada vez mais dissimulada, todavia, o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidificaram uma estrutura dualista e segmentada que perdura até o presente, ainda que de forma diferenciada, em contextos específicos nas diferentes formações sociais capitalistas.”(Ibidem,35).

Essa relação de submissão presente nas diferentes fases da educação brasileira, ainda se mostra muito arraigada nas políticas educacionais que estão sendo efetivadas, nas três últimas décadas deste século, sobretudo, pelas exigências impostas pelos órgãos financiadores das políticas educacionais para os países periféricos como o Brasil. As referidas políticas desvelaram destemidamente seus pretensos objetivos, outrora dissimulados. Analisando como esses mecanismos foram utilizados e quais os discursos propalados, assinalamos sucintamente a trajetória de como as relações entre educação e trabalho foram interpretadas e efetivadas em períodos mais recentes da história da educação brasileira, ou seja, nas três últimas décadas.

As relações entre trabalho e educação, na década de 70, teve como tônica do discurso “educação como fator de produção”, isto quer dizer, qualificar mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho. A consecução dessa tarefa (qualificar mão de obra) foi designada à educação, que passou a ser vista como um dos mecanismos mais eficientes para tal fim, como propunha a Teoria do Capital Humano. Valendo enfatizar que até os dias atuais, os objetivos dessa teoria têm gerado, ainda, constantes polêmicas sobre o papel da educação, isto é, formação humana ou qualificação profissional?

Por outro lado, deve-se assinalar que a educação como fonte de produção, não é um propósito recente, surgiu no período pós-segunda guerra, a partir das teorias de desenvolvimento ou de modernização das sociedades capitalistas, que reivindicavam uma mão de obra qualificada. Sendo assim, investir em educação era estar investindo no capital humano, o que, sem dúvida, posteriormente, seria revertido em produtividade quando da inserção no mercado de trabalho. Para Frigotto (1995,41) *“a idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção”*

A partir da década de 80, favorecida pelo processo de abertura política, iniciado em 1982, com a eleição de governadores, e, posteriormente ampliado, com o retorno das eleições diretas para Presidente da República em 1989, as críticas a Teoria do Capital Humano puderam ser amplamente divulgadas no Brasil. Este fato possibilitou a sociedade civil um maior poder de organização e reivindicações de políticas sociais de atendimento as necessidades básicas (saúde, educação e habitação) das populações carentes. Muitas foram as denúncias contra a má qualidade da escola, sua precária infra-estrutura, seu déficit de vagas e seus propósitos.

Frigotto(1995, 43-44) tecendo críticas às primeiras análises da Teoria do Capital Humano evidencia a sua superficialidade e inconsistência teórica refutando a concepção que estabelecia um vínculo linear e reprodutivista da escola com a produção(a escola vista como um mero espaço de produção de mais valia), bem como outras teses, a exemplo da defendida por Salm(1980), que pregavam o desvinculo da escola, postulando que o capital prescinde da escola.

Posteriormente, surgiram outros estudos que, somado ao amadurecimento teórico de um grupo de estudiosos propiciou maior clareza para o objeto em análise. Evidenciou-se que, “a crítica para ser efetiva não bastava engendrar denúncia a resistência, mas necessitava abrir perspectivas para as alternativas”(Ibidem,45). Os debates acerca da relação

educação e trabalho são (re) direcionados. As análises que viam a escola como mero espaço de reprodução foram superadas e cederam lugar aquelas que a viam como um espaço de luta, “a escola é apreendida em sua relação com estas lutas” (Ibidem).

Esse enfoque, elegeu como categoria principal de análise, o trabalho, que alicerçada numa concepção marxista, constituiu-se nos anos 80 “num dos eixos mais debatidos tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante da educação e qualificação como na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares” (Ibidem).

A trajetória delineada nas primeiras análises, inicialmente, queriam explicar como se efetivavam as relações entre educação e trabalho e o mundo da produção. Posteriormente, em seu aprofundamento buscar alternativas que deixassem de lado o caráter economicista de educação dominante. Esse propósito produziu uma inversão no eixo na apreensão da relação educação, escola-trabalho para trabalho-educação.

A década de 90 além de estar evidenciando um amplo aprofundamento teórico das relações trabalho/educação, traz como eixo norteador de suas análises a defesa de uma escola unitária, de formação tecnológica e politécnica “e no aprofundamento do sentido e das implicações político-práticas de tornar-se o trabalho como princípio educativo” (Ibidem, 48-49).

As propostas em defesa desta concepção de ensino tiveram contribuições importantes de estudiosos da educação brasileira, a exemplo de Machado (1989, 1992); Kuenzer (1989, 1991, 1992); Saviani (1988, 1989) Frigotto (1991^a); Nosella (1992, 1993); Warde (1993); Market (1992) e Rodrigues (1993), entre outros. A disseminação de idéias em torno desta concepção politécnica para a educação brasileira, ao mesmo tempo que favoreceu a ampliação e o aprofundamento dos debates em defesa dessa proposta de ensino, apesar das concepções político-ideológicas em curso, como muito bem destaca Frigotto, evidenciarem um processo inverso, ou seja, as teses neoconservadoras “definindo o mercado como regulador da concepção e da organização da educação”, tende a eternizar a concepção de educação instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana” (Ibidem, 49).

Sendo assim, as concepções que vinham sendo discutidas, desde o início desta década, tornaram-se polêmicas e ao mesmo tempo significativas, constituindo-se em alerta para a sociedade refletir sobre o encaminhamento das políticas educacionais, que até então vinham sendo desenvolvidas no País. Por outro lado, pode-se também perceber que os ideais de formação politécnica defendidos nessas propostas foram ao longo do referido processo descaracterizado. Os avanços pretendidos, embora, tenham sido obstaculizados quase que na sua íntegra, desnudaram muitos mecanismos que até hoje permanecem e fortalecem o caráter elitista e dual da educação brasileira.

As propostas de uma educação politécnica alicerçada na “compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, principalmente seus conceitos, princípios tecnológicos que expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos e meios de trabalhos e dos princípios da organização do trabalho e da gestão social e suas formas nas diversas esferas da vida humana” (Machado, 1992:20), delinearão nova direção diante das inúmeras interpretações, sobretudo, “dos homens de negócios” (expressão usada por Frigotto) e seus porta-vozes que estavam a frente das diferentes instâncias da sociedade política. Sem dúvida, essas interpretações não tinham os mesmos propósitos defendidos pelos intelectuais dos meios acadêmicos. Esse redirecionamento é resultante das rápidas mudanças desencadeadas na base técnica da produção frente a todo processo de inovações tecnológicas introduzidas no interior dos processos produtivos.

A década de 90, no Brasil afetada por essas mutações vive o processo de transição entre o modelo de acumulação fordista e o de acumulação flexível, conseqüentemente, novos

contornos são traçados no espaço da produção. Todavia, fica evidente que a convivência entre estes dois modelos ainda prevalecerá nos contextos econômicos atuais, sobretudo, em países periféricos por um bom tempo. Um não exclui o outro. Na verdade, mesclam-se diante dos diferentes graus e ritmos de desenvolvimento econômico do Brasil, visíveis quando se compara o nível de desenvolvimento entre seus diferentes Estados e Regiões.

As relações no âmbito da educação, a partir desta década, resultante das mutações acima mencionadas ao alicerça-se sobre a tríade: trabalho, educação e tecnologia, passa a exigir um novo tipo de educação e um novo tipo de intelectual para acompanhar com competência a dinâmica das transformações que estavam sendo materializadas no espaço da produção. Como seria então, esse novo tipo de educação e esse novo tipo de intelectual.

Kuenzer(1997,36-39) faz uma consistente análise sobre a educação que as sociedades contemporâneas estão reivindicando, explicitando que nesse novo modelo econômico, ciência e técnica devem estar muito bem articuladas, conseqüentemente, um novo tipo de intelectual passa a ser exigido.“ (...) *não mais o homem culto, político, mas o dirigente, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente*”

Para Paiva(1995,p.82), “*o homem do novo milênio, além de precisar comprovar sua qualificação real, mostrar o que sabe fazer, precisa de muita disposição para continuar a aprender*”. Sem dúvida, está será uma das qualidades mais evidentes no próximo milênio, considerado a dinamicidade das mutações nos diversos campos do conhecimento.

A efetivação dessa aprendizagem permanente requer que a escola ao invés de ser um laboratório de transmissão de formulas preocupe-se em propiciar a esse novo homem uma formação intelectual alicerçada “*em uma educação de natureza geral apoiada sobre uma sólida qualificação básica: trata-se de formar para o bem pensar uma massa crescente de informações de todo o tipo e para o bem falar em múltiplas linguagens*”(Ibidem).

O tipo de educação que as sociedades contemporâneas defendem passa, portanto, por uma proposta de educação que contemple a formação do homem em suas múltiplas dimensões, ou seja, a qualidade real enfatizada por Paiva, que tem por objetivo propiciar “*uma formação de base sólida e de qualidade bem como qualidades capazes de assegurar uma adaptabilidade constante*” (Ibidem,p.79).

As políticas educacionais pensadas e efetivadas nas sociedades contemporâneas dos países capitalistas periféricos do mundo, a exemplo do Brasil, parecem não estar até a presente data em consonância com os interesses e nem com as necessidades da maioria da população escolarizável. O que se tem notado é que há uma incorência bastante dissimulada entre o que se faz, e o que se teoriza. Onde estariam os argumentos para levar tais propósitos adiante? As evidências que estão sendo mostradas através de inúmeros estudos e pesquisas² desvelam ambigüidades que as comprometem, basta analisarmos que as propostas educacionais que tinham como compromisso elaborar uma nova legislação nacional de educação tomaram direções divergentes daquelas que vinha sendo proposta há mais de uma década âmbito da educação, ou seja, desde a instalação da Assembléia Nacional Constituinte de 1988, particularmente, aquelas voltadas para a educação profissional.

As análises da referida questão, pretendo priorizar no próximo texto, quando abordaremos a educação profissional no contexto da LDB, bem como a negatividade e positividade deste tipo de ensino para as classes trabalhadoras.

² Cf. Ferretti(1997). Formação Profissional e a reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90; Kuenzer(1997) Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal; Frigotto(1995). Educação e a crise do capitalismo real; entre outros.

Referências Bibliográficas

- BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Editora Atlas, 1996. p. 91-123.
- FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 128-142.
- _____. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil : Anos 90**. In Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEITE, Elenice M. **Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil**. Em: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Editora Atlas, 1996, p. 146-187.
- LEITE, Márcia de Paula. **A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional**. São Paulo. Novos Estudos Cebrap, nº 45, jul./1996, p. 50-62. 1995.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997..
- VANILDA, Paiva. **Inovação Tecnologia e Qualificação**. In Educação & Sociedade, nº 50, abril/1995.