

A educação profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil

DARLAN MARCELO DELGADO & LUIZ ROBERTO GOMES

São Carlos - SP: EdUFSCar, 2019. 146 p.

274

Dra. Sueli Soares dos Santos Batista¹



Os autores da obra **A educação profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil** têm na sua formação e atuação como pesquisadores e docentes a experiência com os estudos relacionados à Teoria Crítica da Sociedade. Caminhando juntos em alguns momentos das suas respectivas trajetórias acadêmicas, mostram-se interessados nos processos formativos buscando enfatizar os desafios quanto às políticas educacionais no mundo contemporâneo. Essa obra revela os esforços dos autores para compreender a educação profissional e tecnológica numa perspectiva crítica fundamental dada à centralidade

dessa modalidade nas reformas educativas.

Darlan Marcelo Delgado, doutor em Educação na área de Política e Gestão Educacional, com outras publicações relacionadas à educação

¹ Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). Grupo de Estudos sobre Política da Educação Profissional (CEETEPS). suelissbatista@uol.com.br



profissional e tecnológica, articula sua experiência acadêmica e profissional à trajetória de Luiz Roberto Gomes, que tem pesquisado a relação entre teoria crítica e educação, especialmente nos aspectos relacionados a formação ético-política. Esse encontro resulta numa abordagem relevante e inédita quanto às relações entre educação e trabalho, especificamente quanto ao histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, em particular, em São Paulo.

O livro é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental que explora a legislação brasileira, visando a educação profissional. Baseando-se em estudos historiográficos consagrados nesse âmbito, os autores inserem essa historicidade na passagem da difusão do taylorismo-fordismo como paradigma da administração (gerência) da produção e controle do trabalho para o padrão flexível de produção. Trazendo essa discussão para o contexto nacional, os autores não deixam de considerar que, no processo de modernização conservadora, antes mesmo que se pudesse construir a perspectiva do trabalho no país como princípio educativo, instaurou-se, ainda que com contradições, a teoria do capital humano, na qual a questão central é a funcionalidade da escola para o mundo do trabalho.

Não se furtando às abordagens que priorizam as exigências e demandas oriundas do setor produtivo, os autores questionam como poderia a educação estar alheia à formação da força de trabalho? Recorrem a Theodor Adorno que, enquanto problematizador do caráter contraditório da cultura e da educação, emprega a expressão “necessidade de se orientar no mundo”, referindo-se à dimensão da adaptação do processo formativo, entendida como a preparação para trabalhar e sobreviver na sociedade existente em que imperam as forças econômicas de mercado. Mas se não é possível esse afastamento, os autores demonstram que não pode a educação estar subsumida, principalmente se considerarmos o papel estratégico da educação profissional e os desafios que ainda enfrentamos quanto às taxas de exclusão social e laboral.

Os autores lidam com a historicidade da educação profissional explorando cinco pontos de inflexão que dialogam, de alguma forma com o ponto de inflexão nucleador de todos eles que é a passagem do fordismo e do taylorismo para o modelo de acumulação flexível.

O primeiro ponto de inflexão, entendem os autores, é quando pela primeira vez a questão da formação profissional se configura como uma política de governo. É o começo do século XX em que, no ano de 1909 criam-se com o decreto. Decreto nº 7.566, no governo do Presidente Nilo



Peçanha, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Dentro do período pós-abolição e da recém implementada República, a formação para o trabalho se apresentava como força de contensão social dos que estavam à própria sorte, sem formação, sem ocupação, sem cidadania, os chamados “desvalidos da sorte” não por não terem sorte, mas por não terem governo. Não se poderia mencionar naquele momento para esses sujeitos e sujeitados os termos de “cidadão” ou “aluno”, assim como para “povo” se adequaria melhor o termo “público”, como pôde enfatizar o escritor Lima Barreto.

Mais voltada para o assistencialismo, a educação profissional ganhou a partir dos anos 1930 e 1940 uma amplidão em termos de articulação entre a dimensão pública e a privada, com o esforço de racionalizar e controlar o processo de formação num cenário em que surgem políticas educacionais centralizadoras. Esse é o segundo ponto de inflexão apontado pelos autores: o papel da CNI e do Senai na constituição de um complexo pedagógico que, de maneira mais objetiva, visava o treinamento dos trabalhadores para as fábricas nascentes em detrimento de uma cultura do trabalho construída nas oficinas ou de uma formação profissional não subsumida ao dualismo entre formação técnica e formação propedêutica como havia sido postulado pelos escolanovistas.

O terceiro ponto de inflexão é marcado pela LDB de 1961 em que se inicia a democratização do acesso dos egressos do nível secundário, fossem eles advindos do curso propedêutico ou dos cursos profissionalizantes, ao ensino superior. A LDB de 1961 e seus desdobramentos dizem respeito a um progressivo empenho pelo governo federal, e também em diversos estados, de constituir uma política de ensino industrial, algo que se percebe, indicam os autores, nos ginásios industriais, ginásios pluricurriculares e ginásios orientados para o trabalho (GOTs).

As reformas educacionais dos anos 1970 são pontuadas pelos autores como o quarto ponto de inflexão em que se destaca a LDB de 1971. A profissionalização compulsória preconizada por essa regulamentação ocupa uma centralidade na análise proposta à medida que retrocede no que os autores entendem como algo a ser superado na educação profissional que é sua dualidade estrutural. É evidente que na argumentação desenvolvida, a legislação aparece como algo que consolida o que os autores denominam de ponto de inflexão, mas é evidente também que, dada a natureza da abordagem teórico metodológica, o contexto político e econômico está sempre presente a partir do que os autores vão mostrando como



possibilidades de modelos de modernização sistêmica, tecnológica e produtiva dentro de uma lógica conservadora.

Embora as duas LDBs, a de 1961 e a 1971, sejam paradigmáticas do terceiro e quarto pontos de inflexão, o desenvolvimento e o alcance da ditadura militar só permitem à educação profissional a sua dimensão adaptativa, não só quanto ao modelo de desenvolvimento nacional de desenvolvimento, mas quanto aos ditames internacionais em que o Brasil ocupa em um lugar periférico e subalterno. Assim, consideram os autores, que se nos países desenvolvidos a crise do taylorismo se apresenta já na década de 1970, essa crise teria reflexos diretos no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, ou seja, tardiamente.

Coerente com a análise proposta desde o início do livro, o quinto e último ponto de inflexão abordado se refere à LDB de 1996. Digamos que nesse período, ainda que tardiamente, as mudanças no modo de produção capitalista, na década de 1990 já poderiam ser filtradas e traduzidas numa nova reforma educacional. Os autores destacam o cenário das inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva e das novas formas de gestão da força de trabalho, frutos da onda de difusão do novo padrão flexível de acumulação capitalista que iriam determinar, em grande parte, as políticas educacionais do período.

Mais uma vez, numa vertente adaptativa, os pontos de inflexão demonstrados revelam que, entre rupturas e avanços, o que se mantém predominantemente é uma relação entre educação e trabalho que visa conformar a formação profissional às demandas de desenvolvimento econômico sem que se coloque de maneira efetiva a possibilidade de uma transformação seja da sociedade, da educação, seja das relações de trabalho. Promover a formação de um cidadão participativo e crítico para a vida em sociedade, capaz de ter condições de acesso e, ao mesmo tempo, de intervenção no processo produtivo e nas novas relações econômicas e de mercado. É algo que ainda fica como tarefa a ser realizada.

Perante a globalização econômica, como nos comportamos enquanto Estado e enquanto sociedade? Como lidamos com a mudança de tecnologia de base analógica para a de base digital? Qual será a postura diante da difusão e da massificação de aplicação da internet e das próprias tecnologias de informação e comunicação (TIC)? O que fazer com o novo gerencialismo e as novas exigências de formação educacional e profissional? Os autores usam uma expressão capaz de nos trazer uma imagem importante para responder a essa questão. Fomos “tomados de assalto”.



Como é possível que a educação possa ainda ser postulada como emancipatória nesse cenário? Se a lógica empresarial passa a regular todas as relações. Se a competitividade e o desempenho se colocam no lugar da tarefa formativa, o que ainda nos resta fazer, mesmo que perplexos? Se o novo gerencialismo simplesmente se aplica a toda a esfera social, abarcando a gestão das instituições privadas e públicas, transformando direitos em serviços, o que resta à educação, em especial à educação profissional?

No prefácio à obra, a Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian defende que a categoria chave do livro é a contradição e a possibilidade de atuar dentro dela e apesar dela. A categoria "contradição" se faz presente não só no recurso teórico e metodológico, mas na referência direta ao objeto estudado e à experiência que os autores têm com ele enquanto profissionais da educação. Por isso se aferram, no espaço da contradição, à hipótese de que é possível criar espaços de discussão, deliberação e tomada de decisões por parte dos trabalhadores nas organizações pós-fordistas, à luz da abordagem teórico-crítica de Jürgen Habermas.

A leitura do processo educacional brasileiro, quanto à formação de trabalhadores, se construiu a partir da abordagem, entre autores, de análise da passagem do fordismo e do taylorismo para a acumulação flexível. Busca-se, portanto, possibilidades de uma formação educacional e profissional que incorporem a dimensão cultural e política na concepção de educação, na elaboração da proposta pedagógica e dos currículos.

No campo da gestão educacional, apontando seus limites, os autores, sem sair do campo da gestão educacional, propõem uma outra forma de concebê-la e praticá-la.

Em um momento em que o esvaziamento do sentido político e emancipatório da educação e da cultura se dá por polarizações e explicações que se excluem mutuamente sem nos levar efetivamente a alternativas, os autores se utilizam da crítica imanente procurando recursos argumentativos e possibilidades de intervenção dentro do próprio contexto a ser criticado e desmontado, por dentro.

A propositura se dá em torno da gestão social como alternativa à administração instrumental e burocrática. Daí a centralidade do pensamento de Jürgen Habermas que se torna um dos fios condutores de toda argumentação: a razão comunicativa exercendo um importante papel na formação educacional e profissional emancipatória, abrindo caminhos para o diálogo entre indivíduos racionais, interessados na busca de consensos intersubjetivamente alcançados através do entendimento mútuo.



Esse postulado é apresentado logo na introdução do estudo e se justifica ao seu final. Mediante a precarização do trabalho, da usurpação da tarefa formativa pelo gerenciamento de todas as dimensões educativas, pelo encapsulamento da produção de conhecimento técnico e tecnológico em nome de melhorias nas metodologias de ensino, os autores perseveraram em seu esforço crítico de extrair da imanência dessa contradição os fragmentos para se construir uma alternativa.

Recebido em 20 ago. 2020 | aceite em 15 set. 2020

279

