

Capítulo Terceiro

UMA NOVA RACIONALIDADE NA RELAÇÃO ESCOLA/EMPRESA

João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos

1. Introdução

As relações da escola com os segmentos produtivos, apesar de sua longa tradição no decorrer dos tempos, permanecem tensas e problemáticas. São relações complexas, pois envolvem dois universos aparentemente díspares, e, no entanto, convergem para alguns pontos comuns marcados pelas dimensões e responsabilidades perante a sociedade. Na verdade, escola e empresa inserem-se num contexto maior de compromisso com a sociedade na qual estão inseridas.

Muito se tem falado a respeito e por trás das falas escondem-se as tradições, as tendências, as formas culturais, as concepções ideológicas, posturas conservadoras ou inovadoras que vêm respaldando a linguagem dinâmica, questionável, porém sempre rica, de experiências que convidam falantes e ouvintes a refletirem não pontualmente ou de maneira segmentada, mas sob orientações de dimensões mais amplas e globais que irão buscar no Homem suas raízes e seu sentido maior.

A interação escola/empresa é antiga, faz parte da tradição de muitas escolas, sobretudo daquelas marcadas pela formação profissional, mas, como não poderia deixar de ser, é também moderna. Do senso comum, emanam princípios e práticas que conduzem a escola a se modernizar, o que para muitos significa acompanhar a evolução dos valores culturais, as transformações que estão ocorrendo nos segmentos industriais face à rapidez das transformações tecnológicas, como se a escola pudesse e devesse acompanhar tudo o que está acontecendo na produção.

Na relação escola/empresa, é preciso buscar algo além do serviço, de formas de extensão ou mesmo, de receitas prontas extraídas dos manuais operativos, como se tudo fosse universalmente interessante para o ensino, para os conteúdos programáticos, como se a caminhada fosse em direção aos ditames do mercado. A procura de algo a mais situa-se no âmago da Educação, que conduz o cidadão, que é levada por ele e sobretudo, que o convida permanentemente a extrair de sua reflexão e de sua inteligência com os outros o papel mais importante a desempenhar no seio da sociedade.

O presente estudo pretende investigar outros caminhos que conduzam não à segregação da empresa, como algo importante para a produção de bens e serviços, mas ao afrontamento da realidade empresarial que exige da escola novas posturas, na medida do possível, livres, reflexivas e equidistantes dos imperativos exclusivamente instrumentais e mercantilistas.

Algo novo está acontecendo no mundo produtivo, em termos de organização dos processos e dos produtos, bem como de reestruturação do trabalho. Tais mudanças não devem ser percebidas apenas como modismos, ditados pelos imperativos da estrutura capitalista, mas como algo a ser pensado no âmbito das células inteligentes, no contexto da força propulsora do trabalho comunicativo que constrói um saber, que agrega novos

conhecimentos e que, certamente, irá alterar as relações tradicionais da escola com a empresa.

Estamos, como já se convencionou denominar, na sociedade do conhecimento, não como armazenadora de conteúdos tecnológicos ou de técnicas manipulativas, não como elementos para enriquecer apenas o capital humano em busca de uma competência que nasce exclusivamente para competir em função dos impulsos do mercado. Estamos na sociedade do conhecimento que só se renovará se estabelecer novas bases de cooperação, de comunicação no trabalho, pois a raiz do conhecimento situa-se no entendimento, na comunicação e na interação entre as partes.

Esta linguagem que se adapta ao industrial, em suas formas estruturais e organizativas, não é monopólio dos segmentos produtivos, mas pertence também à escola e à sociedade como um todo, e no gerenciamento da comunicação consiste o papel polivalente da escola, que é convocada permanentemente a criar, a não a repetir fórmulas copiadas, a reinventar o inventado, sem precisar correr atrás das empresas em busca de novidades. A escola terá a inteligência a ofertar, a formação para construir células inteligentes que irão superar as formas as mais sofisticadas da robótica ou do comando numérico.

2. Escola e Produção/Reprodução Sócio-Cultural

A análise específica das relações da escola com a empresa remete o pesquisador a refletir inicialmente, ainda que de maneira sumária, sobre o papel da escola e suas atribuições sócio-culturais assumidas e desenvolvidas no decorrer da história.

A escola é uma instituição educativa especializada, com diferenças entre si, construídas pelas condições e circunstâncias que a cercam. Sobre a escola há tendências e correntes de pensamento que a interpretam e tentam explicá-la de diversas maneiras.

De modo geral, dois gêneros sintetizam as concepções a respeito da escola: *os funcionalistas*, que a relacionam com a diferenciação de atividades complementares e com a reprodução do consenso; e *os conflitualistas*, que nela abordam as oposições de classes e apontam para a necessidade de serem estabelecidas as instâncias ideológicas de dominação (PETITAT, 1994).

Pela história, no início, a escola confundiu-se com a escrita, dominada pelo poder político e religioso. A escrita tornou-se instrumento para garantir a duração dos grandes Estados, produzir e reproduzir a homogeneidade nas sociedades divididas em classes sociais.

São duas “invenções” similares – a escola e a escrita, frutos das sociedades urbanizadas ou em vias de urbanização, porém divididas em grupos que tentam ultrapassar as meras relações de parentesco.

A luta pela conquista da escola e da escrita por parte das classes dominantes não aconteceu sem desordens, conflitos e hesitações. Isso pode ser percebido historicamente por ocasião da revolução industrial que promoveu grandes debates a respeito da modernização da cultura clássica e da participação de outras classes sociais.

As instituições escolares servem de cadinho e campo de força para definições sempre mutantes das homogeneidades culturais. Essas transformações não aconteceram sem lutas e conflitos.

A estatização da escola modifica a dinâmica dos conflitos. Estes são centralizados, os problemas são globalizados, os debates tornam-se públicos, levando assim vários grupos a tomarem posições opostas.

A partir do Antigo Regime, a escola subdivide-se em instituições que correspondem às “classes sociais”, formando dessa forma as escolas elementares de caridade, colégios, academias – conseqüências das divisões sociais. Essa divisão faz parte da ordem das coisas e das categorias mentais, desabrochando na tendência à generalização da cultura escrita sob o ordenamento de subconjuntos culturais.

A escola, desse modo, desenvolve-se à margem do humanismo clássico e configura-se nos moldes da “cultura de dependência”, reduzida à aprendizagem simples do alfabeto e às intenções político-religiosas de domesticação do povo.

As divisões sociais, eivadas de conflitos, abrem espaços para subdivisões no campo simbólico em que as diferenças culturais e as oposições surgem sob forma de símbolos estéticos, integrados hierarquicamente em valores culturais dominados pelas normas vigentes.

Na vida quotidiana, tais evidências tornam-se mais patentes através de atitudes de arrogância ou de dependência, de anuência ou de negação, de conformidade com as posições defendidas e ocupadas.

Ante tal situação, predomina a separação entre a escola e a vida social, o que vem caracterizar a cultura latina. Aumenta assim o fosso entre a cultura e a vida social para reforçar a autonomia das representações simbólicas que limitam e reduzem a vida real, redobrando as distâncias entre oposições reais e as diferenças simbólicas hierarquizadas.

Os conflitos de classes conduzem à organização de redes de escolas elementares, de academias e de colégios, que contribuem para disfarçar os conflitos existentes na sociedade. Dessa forma, são caracterizadas as oposições simbólicas entre a cultura científica elementar e a cultura científica superior, entre o conhecimento especulativo e o utilitário, entre a estrutura mental e a aplicada.

No século XIX, com o advento da máquina, cria-se uma nova cultura de produção, marcada pela divisão do trabalho e pela submissão do trabalhador aos imperativos do ganho e do capital. A revolução industrial estabelece mais nitidamente a oposição entre o abstrato e o concreto, o não-utilitário e o útil, a teoria e a prática. A cultura moderna aproxima-se cada vez mais das necessidades práticas.

A partir do segundo quarto do século XX, a escola torna-se o canal de mobilidade e de integridade social, bem como o local de multiplicação de profissões não-manuais, técnicas e científicas, configurando-se como agente de seleção.

No entanto, permanece a característica da cultura geral escrita, como apanágio de pequenas elites, com estudos prolongados para satisfazer as necessidades das classes dominantes.

A escrita e a escola são instrumentos privilegiados de uma produção e reprodução do trabalho não-manual e dos intelectuais, levam em consideração a distinção entre os ofícios manuais e não-manuais e acentuam a divisão do trabalho.

O sistema escolar contribui para produzir e reproduzir a oposição entre os trabalhadores manuais e os intelectuais, reafirmando a supremacia da escrita, a inferioridade das mãos e a superioridade do espírito.

O surgimento do ensino técnico vem significar a adaptação às novas divisões do conhecimento e às novas demandas dos segmentos industriais. Nos séculos XVII e XVIII, constata-se uma grande alteração no sistema escolar, que vem marcar a história do ensino técnico. Antes, as escolas entrincheiravam-se atrás da difusão de conteúdos simbólicos muito distantes da produção econômica: leitura, escrita, cálculo, dogmas religiosos, leis civis e ramos da filosofia. Agora, a grande novidade, a partir dos séculos XIX e XX, consiste numa cultura técnico-científica, que toma forma desde a Renascença, acima da divisão dos ofícios corporativos, para aos poucos organizar as academias, escolas técnicas e profissionais.

Com o fim do aprendizado corporativo, os conhecimentos tendem a se vincular progressivamente aos processos produtivos. No alto, despontam as instituições superiores estruturadas em função das necessidades do Estado; abaixo, as escolas profissionais destinadas a uma elite artesanal e depois, aos quadros secundários da produção industrial. Persiste ainda o dualismo tradicional do regime escolar, anteriormente preconizado. Exemplos típicos, na França, são: a Academia Real de Arquitetura (1671), a Escola de Pontes e Estradas e a Escola de Minas.

Houve uma evolução progressiva nas trocas entre os cientistas e uma elite artesanal, trocas sem as quais o desenvolvimento das ciências e das técnicas seria impensável. Mas os intercâmbios entre as ciências e as técnicas se multiplicam com a revolução industrial, exigindo, por conseguinte, ampliação do ensino científico e técnico. Na verdade, o pensamento e os métodos dos cientistas e dos tecnólogos contrastam com o mundo fechado e empírico dos ofícios e dos segredos de ofício. Surge a técnica erudita ou a ciência da técnica como superação das técnicas artesanais, como metalinguagem e como metatécnica. A máquina a vapor é o exemplo representativo dessa era, pois tornou-se inimiga do artesanato condensando uma síntese supracorporativa das pesquisas científicas e das técnicas artesanais (DAUMAS, 1964).

No entanto, os preconceitos persistem até hoje. A esfera culta permanece restrita ao tecnológico-científico, formando “as artes liberais”; as outras, “as artes mecânicas” são secundárias, pois decorrem da divisão entre aqueles que concebem pelo trabalho intelectual, e os que executam pelo trabalho manual.

3. A Relação Escola/Empresa no Contexto das Correntes de Idéias

O entendimento da relação escola/empresa exige uma análise, ainda que sucinta, das grandes correntes de pensamento que vêm causando impactos, até os dias de hoje, sobre essas experiências interativas. Tal preocupação nos leva a considerar o problema de maneira mais ampla e profunda, evitando o erro de analisá-lo como algo pontual ou específico de uma simples integração aos segmentos produtivos.

O Funcionalismo

O funcionalismo, pelo próprio nome, tenta aproximar a função da ocupação: “o modo de especialização, especificação e combinação das funções de um indivíduo, com referência ao que para ele constitui a base de uma oportunidade contínua de ganho e lucro” (WEBER, 1974, p.230).

Esta teoria trabalha com os conceitos de adaptação, integração, sistema, equilíbrio, valores, socialização e padrões culturais. O sistema social é constituído pela interação de uma pluralidade de pessoas, porém a unidade mais significativa das estruturas sociais não é a pessoa mas o papel a ser desempenhado.

Segundo o funcionalismo, a primeira função do sistema social é criar e distribuir capacidades e recursos humanos baseados em tarefas, integrados aos esquemas de valores. Assim, a sociedade constitui-se numa trama de motivações atuando diretamente sobre a consciência do observador.

Os conflitos sociais têm uma função, mas representam sobretudo a institucionalização das lutas e das tensões. No fundo, a sociedade tende ao equilíbrio determinista e caracteriza-se pela interdependência orgânica que constitui o todo.

Percebe-se nessa teoria a influência do positivismo filosófico que transforma a experiência numa faceta extrínseca à própria essência da realidade, conduzindo-nos a perceber a atividade funcional das partes. A sociedade é um mero organismo, integrado de partes que formam um todo.

O funcionalismo não leva em conta as mudanças sociais. As mutações neste campo são muito mais reajustes à recomposição do equilíbrio. Antes, a ordem social deve ser preservada, como princípio da unidade e integração harmônica das partes.

Essa teoria conduz à concepção organicista da divisão do trabalho social, caracterizada pela reciprocidade de funções, pois, na realidade, um precisa do outro. Assim, o homem é feito para cumprir uma função no organismo social e para tanto deve ser treinado.

Segundo a mesma teoria, a divisão social do trabalho é o meio pelo qual o homem atinge seu desenvolvimento, constituindo-se nas bases da ordem social. Desta maneira, ter uma profissão é o elemento mais significativo da saúde social.

O Estruturalismo na Educação

Segundo o estruturalismo, os fatores sociais surgem a partir da totalidade e daí são estabelecidas as relações de uns com os outros. Os fenômenos históricos e sua análise possuem relativa importância, pois são considerados como complemento da estrutura e do sistema.

A consciência coletiva, conforme a mesma teoria, preexiste aos indivíduos, permanecendo como lógica e sistema, independentes de fatores econômicos, biológicos e ambientais.

A educação, nessa concepção, é antes de tudo um sistema normativo, que contém costumes, leis e instituições voltados para o exercício das funções.

Trata-se de uma agência socializadora, enquanto o indivíduo desempenha papéis na sociedade e torna-se receptivo às normas, ao controle dos hábitos e práticas em função do equilíbrio da sociedade.

Segundo DURKHEIN (1968), que construiu um método sociológico estruturalista e elaborou importantes obras sobre o trabalho e a educação, nem todos são feitos para refletir. Ele estabelece a distinção entre o homem de sensibilidade e o de ação, pois o pensamento caracteriza-se pela desvinculação com relação ao mundo exterior e à própria ação.

Assim, a divisão do trabalho surge como um processo natural e a-histórico, decorrente das aptidões individuais, bem como da necessidade do indivíduo ser treinado para as diferentes profissões.

E. Durkheim percebe a educação como meio para desenvolver aptidões particulares e conhecimentos específicos, em subordinação às relações que se alteram constantemente.

Trata-se de uma análise do padrão burguês da sociedade, legitimado pelas classes sociais. Face à estratificação dos valores sociais, o importante é atuar dentro de um sistema de distribuição de papéis, que torna a sociedade estável e classificatória.

O ensino técnico, aplicando tais princípios, é um canal eficaz de mobilização social, pois prepara o indivíduo em função das necessidades da economia. Na verdade, segundo a concepção estruturalista, a educação é fator causal do desenvolvimento econômico e não consequência do social.

Com efeito, o destino do ensino técnico é formar para a ocupação e para desempenhar funções numa perspectiva de emprego. Enfim, o homem precisa preparar-se para exercer seu papel.

Esta questão é sintetizada por FREITAG (1977, p. 22-23): “onde a força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independize e se emancipe das relações de trabalho vigentes, mas, sim, para aprimorar o tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalista”.

Face ao exposto, percebe-se claramente as implicações negativas do estrutural-funcionalismo na educação, de modo geral, e, especificamente, no ensino técnico-profissional. Na verdade, segundo essa teoria, o homem permanece subjugado aos interesses exclusivamente produtivos, alijado dos processos de trabalho, da própria ciência da produção e, enfim, da consciência crítica como trabalhador.

A Teoria do Capital Humano

A capacitação de recursos humanos é um conceito antigo como a história da humanidade. Os valores da capacitação já foram abordados pelos sábios chineses e pelos filósofos gregos.

Os elementos da teoria do capital humano datam de Adam Smith (1776). Para ele, o capital humano é a soma das habilidades de todos os habitantes. Sua aquisição é um custo, pois é um capital aplicado ao homem. Seu retorno reveste-se da forma de remuneração. Este investimento eleva o patamar cultural dos trabalhadores, pois pela divisão do trabalho são preparados para o exercício das ocupações.

Os teóricos dessa escola apontam o exemplo dos Estados Unidos na depressão dos anos 30, pois consideravam a volta às escolas como elemento de reconstrução nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, o Plano Marshall mostrou que a boa educação seria a condição imprescindível para a recuperação dos povos assolados por essa catástrofe.

Na década de 60, surge, de maneira mais sedimentada, a idéia da educação como elemento para o desenvolvimento econômico. Assim, alguns conceitos são formulados, como: taxas de retorno dos investimentos, contribuição da educação para o PIB, gerando as preocupações com a economia da educação.

Os teóricos da economia da educação concentram suas colocações em dois grandes blocos: a dependência da educação com relação ao mercado de trabalho e a concepção da escola como apêndice da empresa.

Em termos conceituais, o investimento no homem é a fonte mais importante dos ganhos de produtividade. Trata-se de investimento (não consumo) que retornaria em forma de benefícios (MACHADO, 1989).

O capital humano é “humano”, pois configura-se ao homem; é “capital” porque confunde-se com a fonte de satisfações futuras e possíveis rendimentos. Na realidade, a pessoa não pode se separar da coisa que possui.

Conseqüentemente, nesta perspectiva, os trabalhadores são “capitalistas”, pois são portadores de fatos de produção, utilizando sua própria força de trabalho. O valor econômico é assumido pela aquisição de conhecimentos e capacidade produtiva. Tudo isso significa produtos de investimento que são responsáveis pela superioridade produtiva dos países mais desenvolvidos.

A teoria do capital humano não considera o trabalho como um valor em si, mas sua utilidade como se fosse uma mercadoria, com vistas à satisfação das necessidades humanas. O capital, enfim, é constituído de máquinas, implementos, poços de petróleo, bem como de conhecimentos técnicos.

Segundo o capital humano, no processo de produção, as pessoas não se encontram em posição simétrica com relação aos meios de produção. O operário vende sua força de trabalho e o capitalista vende sua mercadoria.

No processo de produção, o trabalho gera valor necessário ao seu pagamento, que é excedente e integra-se à mais-valia. Ele é apropriado por aquele que compra esta mercadoria ou seja, esta força de trabalho. Assim, as potências do trabalho são incorporadas ao capital, que as utiliza como propriedade, em detrimento do próprio operário.

Essa teoria reduz o homem, é óbvio, à qualidade de capital. O humano no processo produtivo tende a diminuir e a evadir-se do controle do processo, das mãos da força de trabalho para as mãos do funcionamento do capital. Desta maneira, o trabalho é absorvido pelo conceito do capital.

O capital humano é uma ideologia do homem capitalista e o cerne da escola produzida por ele.

No que tange à questão da taxa de retorno, a teoria do capital humano considera o investimento educacional como algo benéfico ao indivíduo, pois o torna mais produtivo, oferecendo-lhe melhores condições para auferir uma melhor renda.

O investimento educacional contribui para o aumento da produtividade da sociedade, pois proporciona a todos condições mais rápidas de acumular mais capital, incrementando a mais-valia. Assim, os indivíduos aumentam seus ganhos através do aperfeiçoamento.

No entanto, sabe-se que na sociedade as relações não são mecânicas, reduzindo-se à produtividade e à renda. Existem, de fato, outras mediações que podem atuar com grande força.

A estrutura social condiciona as relações da educação, produtividade e renda, vinculadas às riquezas do capital e à distribuição desigual da propriedade e do próprio capital.

O retorno do investimento na educação é mais de natureza das ocupações do que da melhoria da qualificação para o trabalho. Trata-se de mais um jogo do mercado de trabalho do que de uma busca pelo grau de escolaridade.

O Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação – o Caso do Ensino Técnico no Brasil

É oportuno, nos cenários das grandes teorias que vêm influenciando as relações escola/empresa, realizar um resgate histórico das tendências que caracterizaram o ensino técnico no Brasil, conforme muito bem analisado por QUELUZ (1998).

Com efeito, como já foi mencionado no Capítulo anterior, duas tendências marcaram a história de nosso ensino técnico: *o método intuitivo, defendido por Paulo Idefonso d'Assumpção e a padronização racionalista de cunho taylorista, apregoada por João Luderitz (1920).*

Sampaio Dória (1920) tornou-se o mentor intelectual desse método intuitivo. Em resumo, o método intuitivo está baseado na lei de recapitulação abreviada que procurou incluir experiências pedagógicas partindo do concreto para o abstrato, do sensível-intuitivo para o racional, do empirismo para o racional. O ensino deveria estar fundamentado em observações e experiências com a realidade; o conhecimento decomposto em partes pequenas.

O sentido da instrução para o ensino técnico orienta-se para a domesticação de corpos e mentes, realizando assim uma verdadeira “ortopedia mental” para extirpar taras e vícios. Trata-se, portanto, de incluir nos alunos bons hábitos, organizando aparelhos disciplinares, combatendo a criminalidade, para atingir patamares ideais de moralidade e de ordem hierárquica.

A padronização racionalista de cunho taylorista, defendida por João Luderitz, transmitia os princípios de domesticação do operariado através da educação pacificadora para o trabalho, convertida, na prática, em educação técnica.

O Serviço de Remodelação concentrava-se nos pressupostos e experiências do taylorismo a serem aplicados na escola. Tais práticas deveriam ser aplicadas na organização das classes e dos cursos. O princípio básico desse Serviço consistia em transformar a escola numa fábrica ou, em outros termos, industrializar as escolas de aprendizes artífices. O ritmo industrial deveria ser absorvido pela escola, demonstrando organização de tempo, produtividade e desempenho de funções na fábrica.

Ademais, os procedimentos deveriam ser uniformizados, os programas de ensino sistematizados, a produtividade das oficinas melhorada, bem como unificada a metodologia de ensino – tudo com vistas à industrialização das oficinas. Depreendem-se do sistema de remodelação, proposto por João Luderitz, posturas autoritárias e a busca pela eficiência e produtividade. Os hábitos de trabalho seguiam rigorosamente os princípios do taylorismo, para disciplinar e se evitar os riscos e perigos das “classes perigosas” caminhando pelas ruas.

Pela análise histórica das duas tendências, acima referidas, percebe-se que suas influências têm marcado os métodos de ensino/aprendizagem e de organização da rede de escolas técnicas e agrotécnicas de nosso País.

Os princípios do método intuitivo, se por um lado desenvolveram a atenção e a preocupação com as práticas e com as experiências, por outro restringiram as mesmas às dimensões limitadas de racionalidade, desconexas de suas interatividades com os outros e com os problemas da sociedade. Ademais, as práticas, dissociadas das teorias, em blocos isolados, podem prejudicar o entendimento global dos conteúdos programáticos.

A questão mais séria repousa sobre as orientações do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico. Além de calcar toda sua filosofia de ação no taylorismo, de princípio e de prática, o método de João Luderitz trouxe também dimensões limitadas e perigosas no que tange à divisão do conhecimento e do trabalho na escola, à organização centralizadora de suas atividades administrativas e pedagógicas, bem como à vinculação estreita da escola com os processos e modelos industriais.

As duas tendências, até aqui enunciadas, que marcaram profundamente as tradições e os métodos do ensino técnico no Brasil, são respaldadas pelos paradigmas do funcionalismo, dominantes nas organizações industriais e de serviços, impregnados pelas noções de regulação e objetivismo.

Face às abordagens das teorias acima expostas, pode-se concluir que o fundamental não foi atingido. A ausência da análise histórica, em suas colocações e procedimentos, alijam as relações sociais da produção, mascarando a exploração do capital e a alienação da força de trabalho.

A educação, nesse processo, é o melhor elemento a serviço do capital, pois promove o desenvolvimento considerando como aumento exclusivo da produtividade.

A estrutura social é ignorada, como condicionante das relações de produção que alteram a oferta de oportunidades aos indivíduos.

De acordo com essas concepções, a tendência geral é vincular a educação ao emprego, através da parcelização do saber, divisão do trabalho intelectual e manual, produzidas pela acumulação capitalista.

As reações a tais teorias e a suas práticas são formuladas de maneira contundente pelas críticas da Escola de Frankfurt e pela pedagogia radical defendida por Henry Giroux. No Brasil, trabalhos importantes foram desenvolvidos, na década de 80, também assumindo posições críticas no que tange às concepções e ideologias anteriormente anunciadas.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

Max Horkheimer (1937) e seu contemporâneo Marcuse (Teoria Tradicional e Teoria Crítica) procuraram as respostas às grandes indagações sobre o sentido da reflexão, da ciência, da teoria e do próprio homem.

A teoria crítica inicia a abertura para o idealismo e para a análise marxista, rejeitando os sistemas fechados, a-políticos, a-históricos e a-sociais.

Segundo os teóricos dessa Escola, o homem é gerador de suas formas históricas. Os fatos não dependem apenas da natureza, mas do poder do homem.

A atividade humana é também social e coincide com as formas de vida e suas preocupações para desenvolver suas potencialidades.

As ciências deverão vincular-se à realidade social. O cientista é antes de tudo um cidadão que deve trabalhar para a emancipação do homem e não só para o aumento do saber.

A Escola de Frankfurt critica a ciência econômica transformada em “economismo”, apoiada no pensamento mecanicista e não-dialético, que não tem compromissos com o homem e com a sociedade.

A economia moderna domina os homens, em vez de servi-los. As condições de produção são inadequadas, pois não são dirigidas à coletividade e nem satisfazem às necessidades individuais. O progresso técnico, neste contexto, torna-se frágil.

Em compensação, nasce o processo educativo que inclui a formação e a conscientização. Esta é gerada pela relação dinâmica entre teoria e prática, criando assim condições para uma nova realidade dialética da história.

A teoria crítica inspira-se em Marx e na práxis do marxismo. Tentou reinterpretar os métodos da análise marxista, a partir da realidade dos anos 30, retomando a idéia da verdadeira práxis, aplicando-a à nova situação social.

A Pedagogia Radical

H. GIROUX (1983) aplica a teoria crítica à educação, transformando-a numa pedagogia radical.

Esta teoria está centrada no processo crítico autoconsciente. Parte da análise histórica que condena o positivismo e as teorias que a ele se vinculam, direta ou indiretamente.

Manifesta-se contra a divisão do trabalho e tenta colocar a perspectiva do trabalho como elemento para alterar as relações de produção.

No que se refere ao conhecimento, a pedagogia radical o encara de forma crítica e dialética. A educação está voltada para este processo dialético, que afasta a escola da neutralidade, como fornecedora de conhecimentos e habilidades para obter sucesso na profissão.

A escola, segundo essa concepção, implica relações com a sociedade, representa o espaço cultural e não apenas instrucional, em que as relações antagônicas se processam.

A pedagogia radical torna-se uma crítica à teoria da reprodução, que considera a escola como forma de reproduzir e favorecer a sociedade dominante, como instrumento a serviço dos interesses do capital.

A pedagogia radical oferece alternativas construtivas. A teoria não é considerada como categoria central. A prática tem sua importância, pois fundamenta-se no trabalho empírico e informa a teoria.

Teoria e prática são interligadas e não devem diluir-se uma na outra. A teoria é defendida por conteúdos de verdade e não pelas metodologias. A prática, por sua vez, tem seus fundamentos teóricos. Uma necessita da outra, uma e outra infundem conteúdos.

Enfim, a pedagogia radical aprofunda as relações da escola com a sociedade através da crítica.

As Críticas Brasileiras

A tese de Cláudio SALM (1980), sob o título de “Escola e Trabalho” representa uma contribuição de grande alcance, pois significa um esforço sistemático para superar a improcedência da perspectiva da educação voltada para o progresso do desenvolvimento capitalista.

Cláudio Salm demonstra claramente a autonomia do desenvolvimento capitalista com relação à educação. Na abordagem final, termina por tornar absoluta a separação ente a escola e o trabalho; a educação e o processo produtivo. A escola, neste contexto, é simplesmente *improdutiva*.

O referido estudo continua. O capitalismo prescinde da escola, pois esta expande-se como se fosse uma esfera improdutiva e uma instituição à margem do capital. Seu desenvolvimento tem sua própria pedagogia, suas formas específicas de formação profissional.

A tese do referido autor é contra a escola capitalista e patronal, sob a forma de capacitação profissional. Conseqüentemente, contra a economia da educação e a teoria do capital humano.

A escola, enfim, segundo Cláudio Salm, é “a construção da democracia”, tentando diminuir, dentro de seus limites, a situação de indignidade a que está submetida grande parte da população brasileira.

O trabalho de FRIGOTTO (1984) apresenta, sob forma clara, precisa e metodologicamente coerente, a natureza da relação entre a educação e o processo produtivo. Chega a perceber o vínculo entre ambos, mas de maneira indireta e mediata. A escola, assim, é imediatamente improdutiva e mediatamente produtiva.

Frigotto é contra as teorias econômicas aplicadas à educação e contra a teoria do capital humano. A visão do mundo capitalista é antagônica aos interesses do trabalho. A ação pedagógica, na perspectiva capitalista, é um ajustamento aos pré-requisitos das ocupações, oferecidas pelo mercado de trabalho.

O homem, segundo essa concepção, é um conjunto de habilidades para que o sistema funcione como um mecanismo organizado. As características que o diferenciam deste funcionamento são indesejáveis e não científicas. A reflexão crítica é afastada, pois, no fundo, o homem torna-se uma abstração genérica, indeterminada e a-histórica.

O que interessa é a necessidade do mercado. A educação, na visão capitalista, sobretudo na forma de profissionalização, é adestramento, em função da produção.

A tese de Frigotto contraria a de Salm, pois vê na educação vínculo com a produção capitalista: “tende a ser cada vez mais tênue, em face do movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real, o trabalhador produtivo às leis do capital. A história do capitalismo é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador” (FRIGOTTO, 1984, p.23-24; 146-150).

Por outro lado, continua Frigotto: “o sistema capitalista é forçado a absorver tanto o aumento do acesso à escola quanto à elevação dos patamares escolares como resultado da luta da classe trabalhadora pelo direito à escola – uma luta pelo saber”.

De fato, “a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultam uma escola de qualidade e o controle da organização da escola”.

No entender do autor, é preciso “resgatar a escola para os interesses da classe trabalhadora. É preciso focalizar “o trabalho enquanto relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem sua existência, como elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e do prático, no processo educativo” (FRIGOTTO, 1984, p.28).

A partir dessas colocações, pode-se inferir que a escola caracteriza-se pela unidade do ensino com o trabalho produtivo, pois o trabalho em si é um princípio educativo.

A escola desqualificada ignora o saber acumulado do trabalhador; é a escola do parcelamento do saber e da divisão do trabalho que define a pedagogia capitalista: fazer pelas mãos a cabeça do trabalhador.

A escola qualificada tomará por base a perspectiva e a realidade do trabalho. Esta dimensão é dialética, pois fundamenta-se na própria práxis que gera o conhecimento.

É importante criar “espaços” e reter a direção. Existem mecanismos que podem ser trabalhados em benefício dos interesses dos dominados, a partir das práticas sociais e nas relações de produção vivenciadas pelos trabalhadores.

Outro autor que ofereceu uma boa contribuição a esses temas foi Miguel ARROYO (1980). Segundo este autor, a lógica da produção capitalista, que determina as relações sociais, gera contradições em todos os níveis e gera também massas de trabalhadores, classe operária. A consciência desta classe exerce pressão benéfica sobre o sistema escolar.

Esta consciência passa pela escola do trabalho, que se aproxima do direito ao saber, à ciência e à técnica. Assim, pouco a pouco o trabalhador leva o controle social da escola, pois é também pensante, possui reservas intelectuais e sabe pela experiência.

Trata-se da “história que se faz em baixo e é de um educação que nasce e cresce nas camadas populares para apreender sua vida e sua luta. É essa história que se faz nas camadas subalternas, englobando sua consciência, sua educação e organização... condiciona a história oficial” (ARROYO, 1980, p.6).

4. A Nova Racionalidade

Nesse cenário, amplo e complexo, em que as grandes tendências funcionalistas e produtivistas foram abordadas sumariamente, é oportuno sintetizá-las todas num núcleo comum que desabrocha *na questão da racionalidade*.

Em termos gerais, esta pode ser entendida como restrita à combinação de meios para fins particulares, ou então, um instrumento independente dos fins; pode significar também o percurso de um único caminho, por exemplo, o exclusivamente econômico ou o simplesmente técnico.

As reflexões aqui encetadas apontam para a necessidade de se estabelecer uma racionalidade em vinculações com o humano e com o social. A escolha técnica é necessariamente social, depende de alternativas tecnológicas. A racionalidade técnico-econômica, em estreita vinculação com o social, convida os educadores e gestores a refletirem sobre o conceito de eficiência.

O conceito de racionalidade pura resume-se à adequação de meios aos fins, quaisquer que sejam os fins. A tecnologia, por seu turno, é a combinação de meios eficazes para obter determinados produtos ou resultados técnicos.

A tecnologia, no seu conjunto, pode ser considerada como conhecimento, empenhada na orientação da prática produtiva, de acordo com as exigências econômicas, sociais e políticas. O Estado, por exemplo, dispõe de vários graus de tecnologia, de acordo com as políticas econômicas e sociais. Assim, orientações tecnológicas selecionam respostas a serem formuladas frente aos problemas de produção dentro de uma série de constrangimentos no âmbito do social.

Neste contexto, surge a dimensão normativa ou prescritiva da tecnologia. Significa a reprodução de regras, normas ou critérios que vêm corroborar as exigências de poder. O excesso de normas técnicas consolida o que se convencionou denominar de tecnocratismo.

A norma técnica é a adequação de meios para alcançar fins, satisfazer às exigências e condições de funcionamento ou de eficiência. Tudo isto está ligado à questão da racionalidade.

Os contextos produtivos, envolvidos em tecnologias, admitem necessariamente critérios de racionalidade. A adequação à racionalidade formal nem sempre coincide com a racionalidade social (THIOLENT, 1980).

Normas de eficiência técnico-econômicas, funcionando de maneira independente ao sistema social ou às condições históricas, provocam efeitos negativos. Muitos são os caminhos para se chegar ao sucesso e muitos são os modos de se avaliar os custos, com vistas a se obter a racionalidade e a eficiência.

Inúmeros desastres ecológicos e sociais são provocados pela racionalidade rigorosamente aplicada de acordo com os meios adequados aos fins, provocando verdadeiras irracionalidades e transformando-se em fontes de ineficiência.

As discussões sobre a racionalidade já foram abordadas por F. Engels. No plano da fábrica, ele constatou a racionalidade de meios/fins em nível das unidades de produção. No entanto, a racionalidade produtiva convivia com a anarquia na sociedade, provocada pelas crises econômicas, desemprego e outras conseqüências (ENGELS, 1994).

As crises econômicas coincidem com momentos necessários para o desencadeamento de novos ciclos de acumulação de capital e de racionalização do trabalho. A racionalidade da organização, segundo Engels, foi reforçada pelo taylorismo.

Max Weber irá acentuar a questão da racionalidade. Os meios/fins são fundamentais na atividade econômica e técnica no âmbito da estrutura capitalista. Mas é também na atividade social que ela irá exercer sua influência: são os meios externos para conseguir os fins do sujeito, confundindo-se com a racionalidade instrumental ou formal à disposição do sujeito.

A racionalidade formal, segundo M. Weber, é a atividade instrumental, racionalmente justa quando utiliza os meios objetivamente justos segundo dados da informação científica, formando a razão subjetiva (WEBER, 1969).

Em economia, é o comportamento dos agentes econômicos sem consideração da estrutura econômico-social. A atividade econômica, através do agente econômico, recorre à avaliação das utilidades: custos, meios e resultados.

A tecnologia busca aplicar tanto os meios quanto os fins da atividade industrial. A tecnologia está sempre à espera dos meios.

Max Horkheimer, representando os pensadores da Escola de Frankfurt, inicia uma série de críticas à *razão subjetiva* ou à racionalidade aplicada aos meios/fins (HORKHEIMER, 1985).

A racionalidade tecnológica depende do contexto social. Ela por si só não é nem opressora e nem libertadora. As relações sociais, no mundo tecnológico, configuram a separação entre o trabalho manual e o intelectual, entre a concepção e a execução.

J. Habermas aprofunda a crítica sobre a racionalidade tradicional. Condensa a tomada de consciência ecológica e a crítica ao industrialismo, que provoca a degradação do meio ambiente e a depreciação da força de trabalho.

Os perigos afetos à tecnologia residem na conformidade aos meios e fins. É preciso reforçar o embasamento não-técnico da tecnologia, buscando abordar os aspectos econômicos, sociológicos e políticos para questionar meios e fins.

Não basta criticar somente a tecnologia como meio de opressão sem analisar seu contexto. Tudo depende da definição social que é ofertada aos meios e fins.

A racionalidade, concebida como enquadramento aos meios/fins, tem seus limites e pode repercutir, positiva ou negativamente, sobre os indivíduos, grupos sociais, estrutura social, meio ambiente e sistema de valores.

Pelas considerações até aqui expostas, é preciso redefinir o conceito e as práticas da eficiência, que não significa apenas a relação entre performance e custo.

A eficiência envolve também o grau de satisfação no que diz respeito aos aspectos ergonômicos e psicológicos, que envolvem possibilidades de aprendizagem, limitação de espaços físicos, oportunidades de auto-realização. Trata-se de um desenvolvimento sócio-relacional, cultural e profissional.

O humanismo ocidental vem sendo marcado pelas influências da eficiência tradicional, que se desdobra em facetas de egoísmo, individualismo e dominação.

Trata-se do humanismo fundado na filosofia da consciência. O esforço de J. Habermas, no entanto, tende a abandonar a filosofia da consciência e do sujeito pela filosofia da linguagem, transformando radicalmente o sentido de racionalidade, imanente na ação comunicativa (HABERMAS, 1987).

A racionalidade, no seu entendimento, consiste na capacidade de estabelecer relações com o mundo e com os outros, em busca de pretensões de verdade, veracidade e autenticidade. Reside na lógica do mundo da vida expressa de maneira concreta nos sistemas culturais e nas mais variadas interpretações do mundo.

A ação, restrita ao sujeito e ao mundo da consciência, é abstrata e puramente reflexionante. Avança em seus caminhos de interpretação do mundo via quase exclusiva de cognição intelectual. A racionalidade, na percepção de J. Habermas, é, porém, intersubjetiva, o que significa, na prática, o somatório de pluralidade de razões, pois os homens atuam comunicativamente, em referência aos horizontes que compartilham.

A ação comunicativa, cenário onde se desenvolve a racionalidade, concentra a dinâmica de interação entre dois sujeitos capazes de linguagem e de ação, constituindo-se em relação interpessoal, o que revela a força do meio linguístico.

O sujeito é o agente de racionalidade no mundo objetivo – verdade do enunciado ou o verdadeiro; no mundo social – justiça que consiste nos atos de fala corretos em relação ao contexto normativo; no mundo subjetivo – veracidade que coincide com aquilo que ele pensa.

Nessa perspectiva, o sujeito dotado de razão epistêmica é ampliado para o sujeito capaz de ser competente no âmbito de uma racionalidade que conduz a consensos, abre perspectivas para os setores sociais e reestrutura a formação dos indivíduos para a vida ética, política e social. Assim, os riscos dos apriorismos metafísicos são paulatinamente abandonados.

Como já foi dito anteriormente, as análises de J. Habermas retomam as bases de M. Weber sobre o processo de racionalização das concepções de mundo, materialização nas instituições sociais e nas estruturas da consciência moderna.

Para M. WEBER (1969), a racionalidade *instrumental* busca meios eficazes, soluções técnicas, configurando o "*telos*" de dominação do mundo. Este tipo de racionalidade pode tornar-se *eletiva*, quando apresenta alternativas de ação ou *normativa*, quando vivencia a ética através de princípios rígidos.

A racionalidade instrumental de M. Weber é considerada por J. Habermas como um estreitamento do conceito de racionalidade, na medida em que vincula a ação racional à obtenção de determinados fins.

O mundo racionalizado, segundo M. Weber, perde a capacidade de integração, desprovendo-se progressivamente de sentido. Trata-se de um mundo que ganha em controle e perde em sentido, pois aprisiona o homem a ações utilitaristas, ao domínio das forças econômicas, administrativas e burocráticas.

A proposta de J. Habermas no que tange à racionalidade ultrapassa os limites das dimensões instrumentais, centrando esforços no resgate das ações movidas pelo social, que não se orientam por cálculos egocêntricos de resultado, mediante atos de entendimento (HABERMAS, 1987).

A capacidade racional do falante adquire força na medida em que estabelece conexões com o mundo externo, com os demais sujeitos, envolvendo-se com intenções e sentimentos. Assim, os atos de fala transformam-se em ações, pois estruturam a razão comunicativa.

A base da racionalidade comunicativa coincide com a racionalidade da linguagem. O fundamental no mundo da vida é o entendimento de todos e o esclarecimento dos pontos de vista. O entendimento linguístico não é puramente verbal, mas existencial, pois resguarda a unidade na multiplicidade das vozes.

Nesse contexto, a razão não consiste mais na relação sujeito/objeto, uma vez que seu núcleo de atuação concentra-se no social, na interação social. Como consequência, novas dimensões são incorporadas como as históricas e hermenêuticas. Infelizmente, nas instituições sociais modernas predomina a racionalidade dedutiva e instrumental, trazendo sérios impactos sobre os comportamentos humanos (HABERMAS, 1987).

Na modernidade, a razão instrumental passa a ser a racionalidade dominante, voltada para o conhecimento de objetos, possibilidades de dominação através do poder resultante desse conhecimento.

A razão instrumental na modernidade evidencia a existência de dois mundos: o da vida e o do sistema. O primeiro é intuitivo, não tematizado, não se define como rigorosamente científico. Retoma a prática comunicativa do cotidiano, aí inclusa a reprodução simbólica das esferas da cultura, sociedade e personalidade. Por outro lado, o sistema é oposição ao mundo da vida enquanto reduz as ações em relação aos fins. É unilateral e considera isoladamente as coisas. A ênfase ofertada pelo sistema é para a ação cognitiva instrumental, que comumente se confunde com o progresso técnico, concebido fora do contexto social, e endossado, de modo geral, pelas estruturas capitalistas (HABERMAS, 1987).

Pelo exposto, torna-se evidente que a relação tradicional escola/empresa vem sofrendo através dos tempos influências provocadas pelas mais diversas correntes de pensamento. Lacunas e problemas não solucionados ainda persistem, o que nos impele a buscar em outros paradigmas alternativas para tentar resolvê-los em contextos empresariais os mais diversos e em novos modelos organizativos.

A retomada da racionalidade, em bases menos instrumentais e mais interativas, abrirá caminhos para se construir um novo processo de aprendizagem, na empresa e com a escola, a partir de organizações que provoquem aprendizagens.

5. Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**. São Paulo : v. 2 (5), jan. 1980.
- BASTOS, João Augusto S.L.A. **A educação técnico-profissional** – Fundamentos, perspectivas e prospectiva. Brasília : SENETE, 1991.
- _____. **Tecnologia & interação** (Org.). Curitiba : CEFET-PR, 1998.
- DAUMAS, M. **Histoire générale des techniques**. Paris : PUF, 1964.
- DURKHEIN, E. **Les règles de la méthode sociologique**. Education et sociologie. Paris : PUF, 1968.
- ENGELS, F. **Notes théoriques**. Anti-dühring. Paris : Editions Sociales, 1994.
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo : Edart, 1977.
- FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo : Cortez, 1984.
- GIROUX, Henri. **Pedagogia radical, subsídios**. São Paulo : Cortez, 1983.
- HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. T. 1 - Racionalité de l'agir et rationalisation de la société; T. 2 – Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris: Fayard, 1987.
- HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.
- MACHADO, L. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo : Cortez, 2. Ed. 1989.
- QUELUZ, Gilson L. Método intuitivo e o serviço de remodelação do ensino técnico-profissional. In: BASTOS, João Augusto S.L.A. (Org.) **Tecnologia & interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998, p.135-152.
- SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- THIOLLENT, Michel. Crítica da racionalidade e reavaliação da tecnologia. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 7, set. 1980, p.63-88.
- WEBER, Max. **Économie et société**. Paris : Plon, 1969.