

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEILA OLIVEIRA DI PIETRO

DEESCOLARIZAÇÃO OU ESCOLARIZAÇÃO
DA SOCIEDADE?
DESAFIOS E PERSPECTIVAS À EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

Florianópolis, setembro de 2008

LEILA OLIVEIRA DI PIETRO

DEESCOLARIZAÇÃO OU ESCOLARIZAÇÃO
DA SOCIEDADE?
DESAFIOS E PERSPECTIVAS À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação (Linha de Pesquisa Trabalho e Educação).

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Maria Quartiero

Florianópolis, setembro de 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“DESESCOLARIZAÇÃO OU ESCOLARIZAÇÃO DA SOCIEDADE? DESAFIOS E
PERSPECTIVAS À EDUCAÇÃO”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de
Mestrado em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 23/09/2008.

Dr. Lucídio Bianchetti (CED/UFSC-Orientador)

Dra. Elisa Maria Quartiero (UDESC/SC-Co-orientadora)

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC/SC Examinadora)

Dra. Valeska Nahas Guimarães (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Suplente)

LEILA OLIVEIRA DI PIETRO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2008

AGRADECIMENTOS

Na trajetória do desenvolvimento desta dissertação tornou-se claro quanto esta atividade solitária é, ao mesmo tempo, a mais coletiva das construções. A aprendizagem que obtive nas relações durante o processo do projeto, da pesquisa e das escritas e reescritas não são mensuráveis, porém marcaram e permanecerão na minha história. A gratidão a todos os que estarão mencionados e aos que não aparecerão descritos nesta homenagem é real, material e permanente;

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus professores Lucídio Bianchetti e Elisa Maria Quartiero que realizaram uma empreitada comigo, transcendendo o papel de orientação e co-orientação. A admiração que tenho por estes professores se ampliou com todo carinho, preocupação e condução nesse processo, mais ainda pelo exemplo de superação das dificuldades vividas;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade do acesso ao mestrado e desenvolvimento dessa pesquisa;

Aos colegas do Programa e, particularmente, ao grupo de “estudos individualizados” que deram muito apoio e colaboraram com meu crescimento nesse processo;

Ao Senac e às pessoas que lá trabalham por todo o companherismo e motivação durante a aquisição de experiências acumuladas;

Aos gestores entrevistados pela disponibilidade, paciência e disposição com que se posicionaram abertamente sobre o assunto, possibilitando o enriquecimento do trabalho;

À minha nova amiga Elba, não só por ter revisado esta dissertação, mas pelos ensinamentos sobre a nossa língua portuguesa;

A todos os meus amigos representados nesta dissertação pelo agradecimento à Marilândes, grande amiga e companheira de graduação e a Josiele, parceira no projeto, no mestrado e em todas as vivências durante o processo;

Aos meus pais, Geraldo e Rita, e irmão, Alexandre, cuja importância durante essa etapa foi compreendida e estimulada por eles, ao longo de dois anos. As ausências no convívio familiar se tornaram um dos grandes impactos emocionais vivenciados nessa trajetória;

Aos meus sogros, cunhadas e sobrinhas, além dos inúmeros tios e primos pelo incentivo à concretização desse objetivo;

Finalizo, agradecendo especialmente ao meu marido Gilmar Carvalho que não só se privou de minha presença e participação como, também, lidou com todas as mudanças de humor ao longo do processo. O seu apoio intelectual e afetivo continua me surpreendendo ao longo desses dez anos de convivência.

Finalmente, o ensino não pode mais ser um monopólio das escolas. Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e de ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações.
(Peter Drucker, 1993)

Al formular sus objetivos en función de las presuntas necesidades de otras instituciones de la sociedad, la escuela logra afirmar su papel, legitimarse y convertirse en imprescindible, pero también se torna más vulnerable a los cambios materiales e ideológicos que tienen lugar en ellas. En la actualidad, esto es especialmente patente en el caso de la economía. Los economistas, y no los pedagogos, son hoy los oráculos de la educación.
(Mariano Fernandez Enguita, 1989)

RESUMO

A relação educação e trabalho, na atualidade, evidencia-se como problema teórico e empírico de abrangência ampla e profunda. De um histórico em que escola e empresa se dedicavam a atividades, que guardavam relação com suas características e peculiaridades, passa-se a uma situação em que essa relação é submetida a uma espécie de intransparência que se materializa na dificuldade de discernir qual é a especificidade de cada uma dessas instituições. É neste contexto, que até a própria existência da escola é questionada por parte de autores que criam ou reforçam argumentos de que a sociedade deve ser desescolarizada ou de que a escola deve submeter-se às necessidades pragmáticas e imediatas do mundo da produção. Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico e com alguns aportes da empiria, procuramos analisar os mecanismos da constituição da importância e (in)prescindibilidade da instituição escolar para a inserção dos seus frequentadores ou dos egressos dela, no mundo do trabalho. Inicialmente, focalizamos o período compreendido entre a década de 1960 e o início do século XXI, dando destaque à obra *Sociedade sem escolas* de Illich e à sua veemente defesa da “desescolarização da sociedade”. Em seguida, direcionamos a nossa atenção a obras de administradores que, para além do seu *metier* gerencial, se voltam a analisar a importância da educação para a chamada “Sociedade do Conhecimento” e a fazer prescrições de como deve funcionar a escola para ser útil às demandas do mercado. Entre esses destacamos as contribuições de A. Toffler, P. Drucker e P. Senge. Estes autores que poderiam também ser caracterizados como partidários da Teoria do Capital Humano (TCH) revisitada, não pregam a extinção da escola, mas sim, sua empresarialização no sentido de que venha atender as necessidades imediatas do mercado. Na contracorrente desses autores, destaca-se C. Laval afirmando categoricamente que a “escola não é uma empresa”. Esta polarização veio se mostrando pouco fecunda em termos de análise, o que nos direcionou a buscar sua superação por meio das profícuas reflexões e propostas de D. Saviani que indica a urgente necessidade de que se recupere a “especificidade da educação”. Isto significa que à escola e à educação competem inadiáveis responsabilidades, que têm a ver com o presente, o passado e o futuro, distanciando-se ou procurando não se submeter aos estreitos limites, de origem empresarial, relacionados àquilo que é pragmático e imediatamente aplicável. As entrevistas com os gestores, de outra parte, explicitaram o quanto as proposições dos administradores estão entranhadas na teoria e na prática da gestão e como a TCH é atual e operacional quando se procura trabalhadores e se oferece a estes treinamentos para que se adequem às demandas do mercado nos reclamos deste por empreendedorismo e empregabilidade. Destacamos, por fim, que, mais do que no período em que se falava de categorias como desescolarização ou reprodução, hoje é necessário que se resgate a escola e a educação, para além dos restritos conceitos com os quais o mercado e seus ideólogos prescrevem qual deve ser o papel da escola para atender as demandas imediatas do mundo da produção.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; (Des)Escolarização da Sociedade; Relação Escola-Empresa; Sociedade do Conhecimento.

ABSTRACT

The contemporary relationship between education and work is revealed as a theoretical and empirical problem of broad and deep scope. From a history in which schools and companies dedicate themselves to activities that are related to their characteristics and peculiarities, comes a situation in which this relationship suffers a lack of transparency that is materialized in the difficulty of discerning the specificity of each of these institutions. It is in this context that the very existence of the school is questioned by authors who create or reinforce arguments that society should be de-schooled or that the school should submit itself to the pragmatic and immediate needs of the world of production. This bibliographic research, with some empirical support, analyzes the mechanisms of the constitution of the importance and indispensability of the school institution for the insertion of those who attend the school or those who leave it, in the world of work. Initially, we focus on the period from the 1960's to the beginning of the 21st century, highlighting the vehement defense presented in Ilich's *Deschooling Society*. We then direct our attention to arguments from administrators who go beyond their managerial *metier* to analyze the importance of education for the so-called "Society of Knowledge" and offer prescriptions for how schools should function to attend market demands. Among these we highlight the contributions of A. Toffler, P. Drucker and P. Senge. These authors can also be characterized as supporters of the revised Human Capital Theory, who do not call for the extinction of the school but its "corporatization" in the sense that it should meet the immediate needs of the market. Counter to these authors, C. Laval stands out by categorically affirming that the "school is not a company". This polarization proved not to be very fertile in terms of analysis, which leads us to attempt to go beyond it by means of the useful reflections and proposals of D. Saviani, which indicate the urgent need to recover the "specificity of education". This means that the school and education have pressing responsibilities related to the present, the past and the future, distancing itself, or seeking to not submit to these narrow limits, of a corporate origin, related to that which is pragmatic and immediately applicable. Interviews with the managers, on the other hand, explain the degree to which the proposals from the administrators are imbedded in the theory and practice of management and how much Human Capital Theory is current and operational when workers are sought and offered training to adapt to market demands, and its call for entrepreneurship and employability. In conclusion, we highlight that even more than the period when categories such as deschooling or reproduction were spoken of, it is now necessary to revive the school and education, to go beyond the narrow concepts with which the market and its theorists define the role of the school to meet the immediate demands of the world of production.

Key words: Work and Education; (De)Schooling of Society; School-Company relationship; Society of Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PARADIGMAS DA PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO.....	19
1.1 Taylorismo e Fordismo: o controle e o poder sobre o trabalhador.....	21
1.2 Toyotismo: a necessidade de um trabalhador mais qualificado?.....	27
1.3 Educação customizada! A (Neo)Teoria do Capital Humano	32
2 A CRISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM CONTEXTO DE CRÍTICAS	40
2.1 Ivan Illich: O significado da instituição escolar na sociedade capitalista.....	42
2.1.1 <i>Sociedade sem Escolas: A obra</i>	44
A. Por que devemos desinstalar a escola	47
B. Teias de Aprendizagem.....	57
2.1.2 Posicionamentos teóricos sobre a obra de Illich: Críticas e reconhecimentos.....	62
3 A EDUCAÇÃO NA 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO': PROPOSTAS.....	71
3.1 Alvin Toffler: as “ondas” e suas influências no trabalho e na educação	74
3.2 Peter Drucker: a Sociedade Pós-Capitalista e a Sociedade do Conhecimento.....	82
3.2.1 As revoluções no processo produtivo: o conhecimento nas organizações	85
3.2.2 As revoluções no processo educativo: desafios à escola.....	89
3.3 Peter Senge e a empresa como organização de aprendizagem.....	92
3.3.1 A Quinta Disciplina: o conceito de aprendizagem organizacional	94
3.3.2 Escolas que aprendem: um guia educacional-empresarial	99
3.4 Os críticos dos ideólogos da administração: notas iniciais	104
4 A INTRANSPARÊNCIA ESCOLA/EMPRESA: AS FALAS DOS GESTORES.....	115
4.1 Perda da especificidade da instituição escolar como espaço de formação.....	116
4.2 Desvalorização da instituição escolar	124
4.3 Educação Corporativa	129
4.4 A importância atribuída à instituição escolar	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXO	169

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresentamos o processo e os resultados da investigação realizada sobre os mecanismos da constituição da importância e (in)prescindibilidade da instituição escolar para a inserção, permanência ou reinserção no mundo do trabalho daqueles que, por esta mediação, acreditam ou são levados a acreditar que alcançarão tal intento. O período de análise estende-se entre a década de 1960 e o início do século XXI. O objetivo foi cotejar a tese da “desescolarização da sociedade”, defendida por autores que pregam a extinção da escola ou que a consideram uma instituição unicamente reprodutora das desigualdades sociais, com a perspectiva defendida pelos teóricos da administração empresarial ao preconizarem que “tudo é escola”.

A partir destas perspectivas procuramos relacionar os discursos sobre o significado da escola tanto para os ideólogos da administração quanto àqueles teóricos que minimizam a importância dessa instituição social. Neste trabalho de análise nos pautamos no conceito de “intransparência” de Habermas (1987)¹, aplicando-o aqui em realidade diferente daquela por este autor analisada. Isto é, a apropriação deste conceito tem o intuito de evidenciar o caráter vago, enigmático das relações escola/empresa, particularmente no que diz respeito às especificidades de cada uma destas instituições sociais.

A forma particular assumida pela escola que conhecemos materializa-se a partir da vigência do modo de produção capitalista. De acordo com Saviani (2007) há uma primeira institucionalização da educação e, com ela, o surgimento da escola, ocorrida na passagem do comunismo primitivo para o escravismo antigo. Entretanto, ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola permanece com uma forma de educação única, visto que os primeiros sistemas escolares eram vinculados a fins políticos, religiosos e militares voltados apenas à formação dos grupos dirigentes (BIANCHETTI e PALANGANA, 2000), ou seja, um tipo de educação específica.

¹ O conceito de intransparência é cunhado por Habermas ao analisar a crise do Estado de Bem-Estar Social a partir de ausência de nitidez sobre as questões que o envolveram e do esgotamento das energias utópicas. Para o autor, tanto a crise do Estado de Bem-Estar Social quanto o esgotamento das energias utópicas são questões que foram obscurecidas pelos estudos da atualidade e direcionadas a outros focos, trazendo a idéia de naturalização como se fossem simplesmente idéias fora de lugar, tendo perdido o poder de materialização das questões relacionadas ao atendimento das necessidades básicas do conjunto da população.

Na Grécia a educação como "lugar do ócio", significado etimológico da palavra grega “escola”, era possível apenas aos homens (livres)², que dispunham de tempo livre para frequentar esse espaço (SAVIANI, 2007). A preocupação dos gregos era orientar a educação em um processo intencional de formação humana³, mas restrita aos homens (livres) da *polis*⁴ (PLATÃO, 2002).

Na Idade Média há uma maior institucionalização da educação. A Igreja Católica torna-se responsável pela unificação do ensino superior com a criação da universidade a partir do século XI. Este posicionamento é resultado de um esforço da igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa em uma sólida preparação do clero. Naquele período, a escola torna-se o lugar dos clérigos e os espaços educativos, tanto no início, com a Patrística, como depois com a Escolástica, esses espaços teologizados, transformam-se em lócus de geração de dogmatismos e de verdades impostas.

No entanto, é nesses primórdios da universidade que se começa a implementar o hábito de debates públicos, de disputas⁵ como elementos integrantes do currículo. É interessante perceber que essas “disputas” ocorriam sob a vigilância do professor que era o moderador dos debates e protegia a ortodoxia das idéias e limitava ou direcionava possíveis conclusões (LUCKESI *et al*, 1989).

No período de transição entre a Idade Média e Moderna João Amós Comênio (1592-1670) se destacou por sistematizar o surgimento de um novo momento da formação humana. Reconhecido como pai da pedagogia⁶ moderna, sua obra *Didática Magna: Tratado da arte*

² Colocamos esta palavra entre parêntesis, uma vez que, no modo de produção escravista e, particularmente na Grécia, os escravos não eram considerados ‘homens’. Portanto, “homem” e “livre” podem ser considerados sinônimos nesse contexto histórico.

³ Esta condição poderia ser conseguida por meio da apreensão interna de esforço pela ascese, como Sócrates denominava a elevação espiritual, ou a partir dos elementos da retórica fornecidos pelos sofistas, mas que em ambos reside a preocupação com o problema da essência de educar (JAEGER, 1995).

⁴ Em Atenas *polis* era a denominação das cidades-Estado. Nestas havia a divisão entre os (homens) livres e os escravos e trabalhadores livres, estes últimos chamados de comerciantes. A característica dos (homens) livres era de não trabalhar e ser filho de pais atenienses. Sua vida era dedicada à atividade política, aos prazeres do corpo e, ainda, para os filósofos a contemplação e a investigação das “coisas eternas” (TULLIO, 2003).

⁵ A *quaestio disputata* integra a própria essência da educação escolástica. Esta é dividida em quatro etapas que são: objeções, que significa dar voz ao adversário; contrário, a reunião de todos os argumentos favoráveis; solução, a tese do autor em que este defende sua posição; e respostas, em que este refuta cada uma das objeções levantadas. Um exemplo deste método está na obra De Magistro de São Tomás de Aquino (2001) em que apresenta as questões disputadas em Paris no período de 1256 a 1259, pela qual se discutiu e examinou a natureza do ensino, buscando congregar uma síntese entre fé e religião com ciência e razão. Esta obra difere daquela desenvolvida por Santo Agostinho (1973), intitulada também De Magistro, que adota uma forma platônica de diálogo desenvolvendo a idéia de que a aprendizagem, como toda necessidade humana, em última instância só pode ser satisfeita ou suprida por Deus.

⁶ Este termo indicava, na Grécia antiga, a prática ou profissão de educador embora depois tenha sido adotado para designar qualquer teoria da educação. Da Antiguidade clássica, como educador, às questões da infância, nas teorias, estes dois conceitos apareciam de forma isolada: “um de natureza puramente filosófica, elaborado com vistas aos fins propostos pela ética, e outro de natureza empírica ou prática, elaborado com vistas à preparação

universal de ensinar tudo a todos contribuiu decisivamente para a criação de uma ciência da educação. Comênio (1985) fortaleceu a escola como lugar da formação humana ao analisar e sistematizar o ensino a partir do estágio de desenvolvimento do indivíduo em infância, puerícia, adolescência e juventude. O significado do ensinar, para Comênio, estava ligado à sua etimologia de “proponere” que indicava o conteúdo necessário para a formação das virtudes, da religião e dos rudimentos da cultura.

A escola passa por diversas modificações ao longo da história, porém, é após a Revolução Industrial que a ampliação dos sistemas escolares ganha uma relação mais direta com a economia. Com base no ideário liberal⁷ (Cunha, 1980), este fenômeno veio se afirmando no contexto da sociedade capitalista em que os processos de formação humana se relacionam aos modelos de organização do trabalho.

Com o desenvolvimento da maquinaria e o avanço da produção houve a necessidade de uma maior organização e racionalização do processo de trabalho e, conseqüentemente, de capacitação do trabalhador. Na tentativa de entender o papel diferenciado da escola a partir da Revolução Industrial, faz-se necessário compreender que contribuições/ inovações as idéias e práticas taylorista-fordistas, a partir do século XIX e no decorrer do século XX, forneceram para as relações entre a produção material e os processos de produzir, organizar e transmitir o conhecimento.

Na tentativa de superar a resistência dos trabalhadores e potencializar a produção e o lucro, essas idéias tinham aporte na racionalização do processo produtivo por meio da redução da carga horária, divisão do trabalho e na organização hierárquica no interior das empresas (HARVEY, 2005).

A necessidade de preparação de uma mão-de-obra fabril e, respectivamente a divisão organizacional do trabalho trouxe para a escola a responsabilidade de educação mínima e de formação de especialistas para este processo. E, ainda, instaurou na instituição escolar e em outros espaços sociais seus fundamentos organizacionais. A supremacia do modelo fordista durou até meados da década de 70 do século XX, quando gradativamente passa a predominar

primeira e elementar da criança para a vida” (ABBAGNANO, 2000, p.748). A união destes dois conceitos aparece pela primeira vez em Comênio, no séc. XVII, na elaboração de um sistema pedagógico completo, que partia de seus fins educacionais para chegar ao estudo dos meios e dos instrumentos didáticos.

⁷ Particularmente no cap. I da obra *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Luís A. Cunha faz uma exposição bastante didática dos princípios do liberalismo, fator que permite perceber o quanto e como foram fundamentais para passar uma idéia da superioridade da proposta da burguesia em relação aquela que, por séculos, foi sustentada pela nobreza e pela igreja.

o assim chamado “modelo japonês” (Hirata, 1993), também conhecido como “toyotismo”⁸. A produção, neste modelo, instaura características da acumulação flexível e da despadronização e o fluxo diferenciado, que passa a ser determinado pelo consumidor. Além disso, existe um redimensionamento na organização e funcionamento da empresa com a diminuição da hierarquia no gerenciamento e na produção.

Para compreender o processo pelo qual se constituiu a instituição escolar na atualidade faz-se necessário desvelar a materialidade das relações escola e empresa. O termo sociedade, por ser genérico, remete a uma complexidade de questões que não permite compreender as estruturas e relações sociais a partir da mera manifestação fenomênica (Kosik, 2002). Segundo Marx (1983, p. 24) “as relações jurídicas — assim como as formas de Estado — não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência”.

Estas condições materiais de existência modificaram os parâmetros sociais e, ao longo da história da sociedade capitalista, destacam-se as implicações entre trabalho e educação que têm sido objeto de estudos em diversas áreas. A análise das implicações que se expressam na relação entre empresa e escola permite desvelar espaços de potencialidade e limite nas funções sociais destas instituições dentro do modo de produção vigente.

Em seu prefácio da obra *A contribuição à crítica da Economia política*, Marx (1983, p. 24) sistematiza o conceito de estrutura e superestrutura na forma de produção social capitalista, ao afirmar que

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social.

A escola, como parte desta superestrutura, se situa neste processo como mecanismo relacional das possíveis alterações (ou não) do modo de produção. Com isto,

a transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas; em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências. (Idem, p. 25)

⁸ Foram realizados diversos estudos e pesquisas sobre esse modelo de produção, como em Gounet (1999) e Hirata (2003). Para alguns autores, como é o caso de Harvey (2005), a denominação mais adequada seria “pós-fordismo”, dada a manutenção de muitas características do modelo taylorista-fordista.

Não se trata de uma análise dicotômica entre base/superestrutura como alerta Thompson (1981), e sim como ação surgida no desenvolvimento das relações sociais de produção. A compreensão desta organização social implica visualizar, dentre outros aspectos, três questões: que processos são determinantes para as instituições educacionais? Como estão submetidas? Como é objetivado pelos indivíduos o mecanismo de internalização deste sistema social? E quais são os modos de romper essa lógica historicamente prevalecente? Como analisa Mézaros (2005, p. 43),

as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Estas determinações, portanto, estão diretamente relacionadas ao modo de produção. As mudanças e crises operadas no século XIX, pós-revolução industrial, suscitaram estudos na tentativa de analisar as determinações desta sociedade como um todo com destaque para duas correntes teóricas: o positivismo/funcionalista e o marxismo.

O positivismo desenvolvido por Comte⁹ (1789-1857) e ampliado para um caráter funcionalista por Durkheim (1858-1917), tem o objetivo de explicar a sociedade de forma científica. Esta abordagem foi desenvolvida no período histórico da consolidação das ciências sociais onde Durkheim (1984) sistematizou sua tese de uma tipologia social evolutiva que, amparada nas ciências sociais, propõe o aprimoramento da sociedade capitalista a partir da solidariedade social mecânica e orgânica.

Dentre as correntes sociológicas em constituição, Durkheim considerava sua análise uma prescrição de garantia de aperfeiçoamento e consolidação da solidariedade orgânica, “com a qual a sociedade moderna poderia reduzir ou eliminar crises sociais, greves, revoluções ou luta de classes” (IANNI, 2003, p.15). Segundo Durkheim (1984, p. 64) “o efeito mais notável da divisão social do trabalho não é que ela aumente o rendimento das funções divididas, mas as torna solidárias”. A sociologia funcionalista é uma abordagem que analisa a sociedade como um organismo, no qual os seus diferentes órgãos/instituições

⁹ Ianni (2003), ao sistematizar e desenvolvimento das ciências sociais evidencia que o objetivo de Auguste Comte, herdeiro do Iluminismo, ao desenvolver a corrente positivista era elevar a sociologia ao status de ciência, com a finalidade de propor uma metodologia, buscando princípios com os quais seria possível instituir as bases da atividade propriamente científica. Defendia a lógica da argumentação, a clareza e rigor das proposições, e um estilo único de pensamento. Para Comte (1978) a denominação “sociologia” indicaria a parte complementar da filosofia natural que se relaciona com o estudo positivo do conjunto de leis fundamentais apropriadas aos fenômenos sociais.

exercem funções específicas, articuladas com o todo, compondo o funcionamento e a dinâmica da sociedade.

A passagem do modo de produção feudal para o capitalista é analisada pelo positivismo como uma passagem rumo ao ápice de uma forma organizacional e, seus problemas sociais, são sintomas de fases e etapas a serem superadas. A educação aparece com destaque como a instituição que pode elevar os indivíduos a estágios crescentes de uma maior solidariedade social. Atualmente, constatamos que as constantes crises ocorridas neste modo de produção, e seus impactos na educação, demonstram a fragilidade desta teoria para dar conta de todas as contradições presentes no sistema social.

Em contraposição a essa abordagem, estruturou-se o materialismo histórico dialético, uma análise da sociedade capitalista que tem como seu principal expoente K. Marx (1818 – 1883). Segundo Kosik (2002), ao pesquisar os modos de produção a partir da sua base material, Marx desvia-se do mundo da pseudoconcreticidade na busca por, dialeticamente, questionar e conhecer a realidade. Para Marx (1983, p.25), apreender a relação dialética da realidade só é possível quando se analisa as contradições da sociedade que se apresentam em movimento, não no sentido individual “mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos”, que são inerentes da/na forma de produção da sociedade capitalista.

Ao invés de promover a solidariedade como proposto pelo positivismo/funcionalista, a divisão social do trabalho, segundo Marx, cria um ajustamento da divisão do trabalho na família e na repartição desigual tanto quantitativa como qualitativa do trabalho e de seus produtos e, por conseguinte, da propriedade. Essa fixação da atividade social corrobora para a alienação, pois a “cooperação” gerada apesar de não ser voluntária, é internalizada pelos indivíduos como uma ação “natural”.

Na afirmação marxiana, para compreender o capitalismo é necessário compreender o movimento de seu processo. Um processo civilizatório analisa Ianni (1992), cuja manutenção e continuidade dependem da produção material e espiritual de pessoas e instituições que o compõem no desenvolvimento contínuo de suas atividades, organizações e ideologias. A articulação deste sistema visa alienar não só a participação do indivíduo no produto do seu trabalho como da sua condição de classe social. A promoção constante de mecanismos de alienação é necessária, “porque o capital não pode exercer suas funções metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (MÉSZÁROS, 2005, p 59).

Dentre as instituições sociais, é delegada à escola a responsabilidade de cumprir um determinado papel neste processo: de internalizar no indivíduo, desde a infância, a lógica

desta sociedade. No entanto, Mészáros também destaca que este mesmo espaço de internalização permite realizações eminentemente educacionais como a possibilidade de conscientização dos indivíduos para transformações e a elaboração de estratégias que se contrapõem à ordem estabelecida. Somando-se, assim, nesta perspectiva, às reflexões e proposições de Saviani (2008) que apreende a escola como espaço de reprodução, mas também de transformação, constituindo aquilo que se denomina de espaço contraditório.

A escola, na qual perpassam as determinações do sistema e as suas contra-determinações, torna-se – além de um lugar disputado - um local de disputa onde se apresentam tanto tendências críticas contundentes à reprodução da sociedade capitalista quanto estratégias e justificativas para a sua manutenção.

Entre os teóricos que realizam fortes críticas à escola, na sociedade capitalista, vamos contextualizar e analisar na nossa pesquisa a obra de Ivan Illich (1926-2002), com ênfase naquela produzida entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX, período em que ganha destaque com a publicação do livro *Sociedade sem Escolas* (1973). Nesse livro, Illich analisa a escola pública nos Estados Unidos e elabora uma ácida crítica à sua organização e aos resultados dos processos escolares desenvolvidos no seu interior.

Com grande repercussão na Europa e no Brasil, esse livro serviu de mote para a criação e veiculação da expressão “desescolarização”, utilizada por diversos educadores¹⁰, nas últimas décadas, ao reforçarem a necessidade de mudança radical do modelo de escola como solução para aqueles problemas advindos da implementação da escolarização em massa na sociedade capitalista, a partir de meados do século XIX. Esses estudiosos constatam que as instituições educacionais oferecem uma formação fragmentada e parcial, desencadeada com o objetivo de promover uma capacitação mínima para a força de trabalho necessária ao sistema produtivo, e apontam a existência de um processo crescente, inclusive, de “desescolarização da escola”.

Lima Filho (2003) emprega a expressão “desescolarização da escola” como título da sua obra que realiza uma crítica tanto ao movimento progressivo de afastamento da instituição de sua identidade escolar como, simultaneamente, ao movimento de aproximação às práticas empresariais, o que corresponderia a uma espécie de empresariamento institucional. Peregrino (2006) também se utiliza desta expressão para indicar que a “desescolarização da escola”

¹⁰ Com destaque para os artigos de Gadotti (2005), Brandão (2005) e Dores (1994); dissertações de mestrado de Maioli (2004) e Piolli (2006); tese de doutorado e livro de Lima Filho (2003); estudo de Boudens (2002), entre outros.

ocorre no âmbito das políticas públicas que instituíram a ampliação do papel da escola com prejuízo de suas funções eminentemente escolares.

Na perspectiva de autores que, da área de administração passam a cumprir a função de ideólogos dos empresários, a solução da crise da escola estaria no próprio mercado. Autores dessa área como Senge (1990), Drucker (1993) e Toffler (1980), destacam a importância e a necessidade de transformar as empresas em “organizações de aprendizagem”. Sua defesa é no sentido de que os espaços educativos não podem ser reduzidos à instituição escolar, como é possível constatar em uma das epígrafes, de autoria de Peter Drucker.

Esta ampliação dos espaços-tempos educativos, segundo esses autores, permitiria sanar os problemas da escola ao transferir para o mundo empresarial¹¹ a responsabilidade pela definição da educação, agora mais identificada com as necessidades do mercado e, portanto, mais efetiva. Consolida-se, assim, nos anos iniciais do século XXI, a idéia de uma educação contínua, estruturada e desenvolvida no próprio ambiente empresarial em contraposição aos cursos curtos e pontuais de treinamento até então modelo de capacitação no ambiente de trabalho.

Nesta dissertação apresentamos as principais idéias desses três autores e como concebem e priorizam a formação nos espaços além da escola. Estes, diferentemente daqueles que pregam o fim da escola ou a necessidade de “desescolarização da sociedade”, afirmam que todos os espaços são educativos e que o tempo todo é tempo de aprimoramento. São, portanto, patrocinadores ou ideólogos de um movimento que poderia ser batizado de “todos os espaços-tempos são escola”.

As questões que surgem das vertentes “desescolarização da sociedade” e “tudo/sempre é escola” são amplas e abrangem as instâncias escolares e empresariais. Com a finalidade de focar o objeto de análise – escolarização versus desescolarização da sociedade – realizamos uma pesquisa bibliográfica para, além da revisão de literatura, investigar as bases teóricas destas vertentes e suas implicações na confluência entre empresa e escola.

¹¹ A proliferação de universidades corporativas no século XX e XXI mostra a tendência em desenvolver a educação dos trabalhadores nos espaços empresariais, gerenciada ou fiscalizada pelas próprias empresas. Alguns exemplos são: a educação corporativa do Banco do Brasil que funciona desde 1965 (<<http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/edu/index.jsp>>); a Universidade Corporativa da Caixa, fundada em janeiro de 2001 (<<http://universidade.caixa.gov.br/ucc>>); há também a *Valer* - Universidade Corporativa da Companhia Vale do Rio Doce atingindo em 2005 e 2006 um total de mais de 4 milhões de horas-aula em cursos presenciais e *on line* (<<http://www.cvr.com.br/cvr/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=93&sid=243>>); a Empresa SERPRO (Serviço Federal de Processamento de Dados) com a Universidade Corporativa Serpro – UniSERPRO. (<http://www.serpro.gov.br/noticiasSERPRO/20040422_06>); a UCF – Universidade Corporativa Fenainfo (<<http://ucf.esab.edu.br/ucf/>>).

Nesse sentido, a proposta metodológica envolveu a sistematização de um estudo da obra *Sociedade sem Escolas* de Ivan Illich e das obras dos autores aqui denominados “ideólogos da sociedade do conhecimento”: Alvin Toffler, Peter Drucker e Peter Senge. Do primeiro foram analisadas a obra *A Terceira Onda* (1980) e *Aprendendo para o Futuro* (TOFFLER et al, 1977); do segundo autor foi sistematizado o livro *Sociedade Pós-Capitalista* (1993) e do último fizemos o estudo sistemático de duas obras, *A Quinta Disciplina* (1990) e *Escolas que Aprendem: Guia da Quinta Disciplina* (SENGE, et al, 2005).

Complementarmente à pesquisa bibliográfica, realizamos entrevistas com sete (7) gestores que atuam em instituições de educação profissional e dois (2) empresários que vendem produtos educacionais. Os depoimentos dos entrevistados permitiram avançar na discussão sobre a relação empresa e escola e perceber melhor a materialização do conceito de “intransparência escola/empresa”, bem como de mercadorização da educação. Ao mesmo tempo tornou-se possível verificar, na empiria, em que medida as idéias dos defensores da “desescolarização da sociedade” e daqueles que preconizam que “tudo é escola” e que todo o tempo é tempo de aprendizagem, estão presentes nos espaços educacionais, seja via manifestação dos gestores, seja de empresários ligados à venda de produtos educacionais.

Os resultados da pesquisa são apresentados em quatro capítulos. No primeiro: *Paradigmas da Produção e a Educação* analisamos os modelos de organização da produção na sociedade capitalista e suas repercussões no campo da educação. Dentre estas repercussões, destacamos a Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz (1973) e seu eixo principal: educação como um investimento, na correlação das variáveis educação e renda. No segundo, *A crise da instituição escolar: um contexto de críticas*, apresentamos o contexto e a obra *Sociedade sem Escolas*, de Illich, com o objetivo de evidenciar seus posicionamentos a respeito do papel da escola capitalista americana. Para entender as continuidades e descontinuidades da análise realizada por Illich sobre a escola, trazemos autores que discutem os equívocos e a atualidade do seu trabalho.

No terceiro capítulo: *Educação na sociedade do conhecimento: propostas*, analisamos as obras de Toffler, Drucker e Senge, que têm cumprido importante papel na promoção e divulgação da denominada “sociedade do conhecimento”. Com o intuito de perceber elementos contraditórios presentes neste ideário trouxemos posicionamentos de autores que fazem críticas a essas obras no sentido de desvelar as prescrições destes ideólogos da administração para o campo da educação.

No quarto capítulo, *A intransparência escola/empresa: as falas dos gestores*, apresentamos e discutimos as experiências e as vivências dos entrevistados – que atuam em

instituições de educação profissional ou são empresários que vendem produtos educacionais – permeadas por uma relação direta entre empresa e instituição escolar. Nesse capítulo procuramos realizar, a partir dos seus depoimentos, uma ponte entre a organização do trabalho que realizam como gestores e empresários e as perspectivas e expectativas de desescolarização e escolarização da sociedade.

Nas considerações finais buscamos relacionar elementos ora contraditórios ora semelhantes entre as perspectivas dos diferentes autores pesquisados e também dos posicionamentos dos entrevistados. Verificamos as repercussões educacionais e sociais das idéias defendidas pelos autores estudados e pelas entrevistas e, ao mesmo tempo, explicitou-se, neste confronto, a necessidade do resgate da especificidade da educação, com base em Saviani, reforçado pela vigorosa defesa de C. Laval de que “a escola não é uma empresa”. Em outras palavras, fica evidenciada a necessidade de que a escola não deveria submeter-se às demandas imediatas do mercado sob o risco de perder aquela que é sua especificidade, como veremos adiante.

Perpassa a dissertação a perspectiva de que a saída não está nem na “desescolarização da sociedade” e nem na facilidade com que alguns ideólogos da administração apresentam todos os espaços como sendo escolares e todo o tempo como sendo de aprendizagem. Ressaltamos, ainda, a necessidade de se retomar a perspectiva crítica de Saviani, explicitada em diversas de suas obras, uma vez que o autor apresenta a escola como um espaço contraditório, no qual a transformação e a manutenção estão permanentemente colocadas como possibilidades.

Por fim, não restam dúvidas de que, enquanto esta intransparência entre o espaço educacional e o empresarial persistirem, prevalecerá uma perspectiva pragmática e utilitária em relação àquilo que se espera da escola e da universidade.

1 PARADIGMAS DA PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO

A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais; são relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente. Portanto ao direito natural sucede o direito positivo. E é neste quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral. (Dermeval Saviani, 2008)

Para estabelecer a diferença entre o conceito de educação priorizado na sociedade capitalista, em contraponto à formação humana, buscamos analisar elementos relacionais entre as mudanças nos modos de produção e as repercussões destes para o entendimento de educação e escola.

Ao prescrever um determinado tipo de escolarização para a classe trabalhadora a escola, na sociedade capitalista, consolida-se em contradição, entre os ditames do mundo da produção e a própria especificidade da educação. De acordo com esta última perspectiva, Saviani (1991, p. 21) afirma:

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

Segundo este autor, o papel da escola como instância educativa, se legitima na identidade própria da educação, tratando especificamente do saber sistematizado, e neste sentido, concentra-se o currículo escolar. Saviani (1991, p. 24-25) alerta que as mudanças nos currículos contribuem para tornar a escola um espaço disputadíssimo, pois

de agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

A escola, a partir dessa perspectiva, teria que romper com o interesse capitalista para priorizar a sua função educativa e promover a educação necessária à formação humana.

Para compreender esse conceito de educação é preciso percebê-lo como um processo da natureza humana, em suas múltiplas determinações, tanto pelo desenvolvimento das forças produtivas quanto das relações de produção (TREIN e CIAVATTA, 2003). Dessa forma, o entendimento da especificidade da educação passa pela compreensão do conceito de trabalho.

Nesse aspecto, o caráter misterioso que o produto do trabalho apresenta ao assumir a forma de mercadoria explicita as contradições, encontradas em todos os fenômenos sociais: “a

igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma de igualdade dos produtos do trabalho como valores” (MARX, 2004, p. 94). Este fator oculta a relação social do trabalho com a aparência de que esta ocorre à margem da natureza do indivíduo, visto que a relação social pelo jugo da mercadoria, transforma-se em relação entre coisas.

Dentro da especificidade humana, Saviani (1991) destaca o surgimento do trabalho como uma necessidade, que impele o homem a se adaptar à natureza, transformando-a intencionalmente. Para Marx, o trabalho é pressuposto ontológico fundante da sociedade em seus diversos meios e formas, pelas quais os homens organizam a produção e a distribuição da riqueza social (TEIXEIRA, 1996). E, “desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire o trabalho uma forma social” (MARX, 2004, p. 93).

A centralidade do trabalho envolve a forma pela qual o homem apreende a realidade e a transforma. Diante disso, a educação também resulta do fenômeno humano, sendo “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 19). Este autor divide o trabalho entre produção de bens materiais e não materiais¹². Para ele a educação se situa nos trabalhos não materiais, como uma atividade, em que o produto não se separa do produtor, diferentemente dos livros, objetos artísticos, dentre outros, por não existir o intervalo entre o ato da produção e do consumo.

Este trabalho, designado como não material, amplia-se no modo de produção capitalista, por exigir do trabalhador conhecimentos necessários à produção. A educação, inserida no processo de produção do capital, proporcionalmente, expande-se em grau de importância, na medida em que esse processo do trabalho se torna mais complexo.

A constituição da sociedade capitalista ocorreu no desenvolvimento tanto da maquinaria quanto de inovações tecnológicas, nos meios de comunicação e de transporte. Essas modificações afetaram todos os ramos de produção. Nesse processo, o papel da ciência vinculou-se, intrinsecamente, como base e meio para o melhoramento e ampliação da produção. Na visão de Marx (2004, p. 443) “a ciência nada custa ao capitalista, o que não o impede de explorá-la. A ciência alheia é incorporada ao capital do mesmo modo que o trabalho alheio”. Conforme Silva (1992) ela aparece como uma mercadoria a serviço da economia capitalista, sendo grande parte do conhecimento técnico e tecnológico monopolizado pelas empresas.

¹² O trabalho considerado “não-material” relaciona-se com a produção do saber, isto é, produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, atitudes, englobando natureza e cultura em um conjunto da produção humana (SAVIANI, 1991).

Nesse período de inovações a resistência da classe trabalhadora, inicialmente, era promovida no combate aos meios de produção como uma configuração material do capital. Dessa forma, a máquina virou concorrente do próprio trabalhador¹³ e, somada às diversas sujeições que este foi submetido ao longo da vida, os conflitos tornaram-se para além de entre classes, também intra-classes.

Com o desenvolvimento da maquinaria e o avanço da produção houve a necessidade de uma maior organização do processo de trabalho e, conseqüentemente, das funções dos trabalhadores. Nesse contexto, três modelos se destacaram na tentativa de ampliar a racionalização do trabalho e obter um aumento da produção pela intensificação do trabalho humano: taylorismo, fordismo e toyotismo.

1.1 Taylorismo e Fordismo: o controle e o poder sobre o trabalhador

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social: seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos modos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas. (Acácia Kuenzer, 2002)

Na interpretação de Braverman (1987), a ciência torna-se cada vez mais financiada a ser integrada à produção e ao mercado. As constantes inovações introduzidas no mundo do trabalho não correspondem a um tipo específico de ciência, ou um conjunto de artefatos tecnológicos, mas antes na transformação da própria ciência em capital. Marcuse (1996, p.116) destaca que “o princípio da eficiência competitiva favorece as empresas com o equipamento industrial mais altamente mecanizado e racionalizado”. De acordo com este autor, cada vez mais a racionalidade estabelece padrões de julgamento do perfil do trabalhador ideal, e indica atitudes que influenciaram muitos homens a aceitar esse arquétipo sem reserva.

As pesquisas de Frederick Taylor (1856-1915) – sistematizador da gerência científica – em fins do século XIX e início do século XX, transmitiram os fundamentos do tempo útil para a sociedade. Este tempo passou a ser analisado para a ampliação da produção e a eliminação do desperdício, em tempo não útil. Para Taylor (1990) o dia de trabalho não

¹³ O movimento de destruição das máquinas na Inglaterra ficou conhecido como movimento luddita, ocorreu nos primeiros 15 anos do séc. XIX e provocou medidas reacionárias de violência. Marx (2004) explicita a dificuldade dos trabalhadores em distinguir o que foi necessário para a sua condição de exploração dando ênfase ao equipamento ao invés de um ataque à forma social em que os trabalhadores são explorados.

deveria ser conduzido por um tempo qualquer, mas por um tempo que extraísse ao máximo a capacidade fisiológica do trabalhador. Mais do que uma pressão forçada, esse conceito de tempo trouxe para os trabalhadores um relógio moral, que desestimulava e inibia a prática do ócio (RAGO; MOREIRA, 1988).

Segundo Braverman (1987), Taylor não somente desenvolveu o cronômetro ou acelerou a produção, mas deu ênfase ao conceito de controle. Trouxe para a gerência a supervisão concreta da execução de todas as atividades do trabalho. Decompôs cada processo de trabalho, organizou as tarefas de forma fragmentada, segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2005). Os fundamentos do processo de produção de Taylor visavam ao combate da lentidão dos indivíduos no trabalho, denominada de “marca-passo”. Este autor, ainda, criticava a tendência dos trabalhadores de se pouparem durante a atividade produtiva.

Taylor desenvolveu/sistematizou a Gerência Científica e o estudo do controle de tempos e movimentos do trabalho e do trabalhador. Assim, visou à otimização da produção e contribuiu para a maior racionalização do trabalho. Conforme Faria (2007), a cooperação científica não teve como foco o desenvolvimento de tecnologia e, sim, de métodos e formas de organização do trabalho. Além de visar ao lucro, Braverman aponta que a utilização de métodos da ciência objetivava inibir a confrontação das relações sociais antagônicas entre gerência e trabalhadores, com o intuito de naturalizar as condições estabelecidas pela gerência científica (BRAVERMAN, 1987).

Com o intuito de extrair ao máximo a capacidade do trabalhador, Taylor (1990) dividiu as fases do processo produtivo em dois grupos; separou a função de concepção para um número mínimo de trabalhadores da direção e a outra, de execução, destinada à grande massa de trabalhadores. O padrão ideal deste último tipo de trabalhador se configura para Taylor no físico forte, pouca inteligência, submisso e dependente do emprego, treinado para executar a máxima produção no mínimo tempo. Um dos princípios de seu método científico consiste nesta adaptação do trabalhador à técnica, por meio de uma qualificação prescrita e definida pela gerência (FARIA, 2007).

Essa forma de organização do trabalho e dos trabalhadores provocou a demanda por escolaridade mínima, que, embora em pequena proporção, corroborou para a ampliação do número de escolas e para o desenvolvimento do currículo necessário a esta sociedade. Todavia, Taylor não objetivava promover maior conhecimento científico ao trabalhador ou mesmo ampliar sua capacidade para o trabalho. Para Faria (2007) o intuito era subjugar a força de trabalho e o trabalhador com a diminuição do treinamento e o aumento da produção.

A separação entre a concepção e a execução resultou na imposição da gerência sobre os trabalhadores tanto na eficiência metodológica como no ritmo de execução das tarefas. Este aspecto presente na organização industrial atingiu também a instituição escolar, na própria estruturação da escola hierarquizada por diretor/gerente, orientador e supervisor, professores e alunos/trabalhadores. Além disso, ainda estão presentes na atualidade, muitos de seus fundamentos da gerência científica como a preocupação constante com o tempo produtivo, que está incorporado no senso comum, e a busca contínua pelo controle do trabalhador, agora, com base em novas formas e meios pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Dentro da mesma proposta de racionalização de Taylor, mas com uma objetivação mais explícita, Henry Ford (1863-1947) ampliou e difundiu o modelo fragmentado de trabalho com maiores repercussões para a educação.

A organização fordista do trabalho, considerada uma continuação das idéias de Taylor, foi desenvolvida por Ford que aplicou na organização do trabalho a racionalização do tempo do trabalhador, o qual ficou diretamente vinculado ao tempo da esteira rolante. A supremacia do ritmo da máquina sobre o ritmo biológico aprofundou a separação das funções de planejamento e execução, com destaque para a linha de montagem. Uma das marcas do fordismo consolidou-se na aplicação do dia de “oito horas e cinco dólares”. Esta novidade, era a forma de se contrapor à redução da jornada de trabalho e seu valor, que agregou um pensamento de reconhecimento do trabalho operário e diminuiu o impacto da ampliação da racionalização taylorista.

Outro processo característico do modelo fordista é o reconhecimento explícito, pela sociedade daquele período, de que produção em massa significa consumo em massa (HARVEY, 2005). Essa concepção colocava não só a necessidade de um tipo de trabalhador, mas, também, buscava propor um tipo de consumidor passível às determinações do mercado.

O aumento de produção também estava relacionado à maior fragmentação dos movimentos requeridos ao trabalho vivo, uma vez que se colocava o trabalho morto na base do processo de produção. Esta relação aprofundou a desqualificação do trabalhador, pois não havia necessidade de conhecimento por parte deste, de seu desempenho no processo de trabalho, e, sim, apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas. Como resultado se acentuou a alienação do trabalhador e a expropriação do seu saber (TURMINA; BIANCHETTI et al, 2003).

Inspirado no sistema de carretilhas aéreas utilizadas nos matadouros de Chicago, EUA, Ford desenvolveu outra inovação para o aumento de produção. Instalou linhas de

montagem móveis dentro dos princípios de diminuição dos tempos “mortos”, isto é, acabou com a distância entre os trabalhadores e as ferramentas. Os componentes do produto foram ao encontro dos trabalhadores por meio de redes deslizantes as quais distribuíam as peças para montagem. Como consequência houve uma drástica redução dos movimentos dos operários aliada à atividade extremamente fragmentada e pontual, que passou a exigir um grau mínimo de escolaridade do trabalhador.

As propostas taylorista-fordista ganharam espaço durante a primeira guerra mundial, porém se enfraqueceram no período recessivo entre as duas grandes guerras mundiais e o fortalecimento dos movimentos sindicais. Na década de 1940 as determinações do modelo fordista persistiram com a contribuição, na área econômica, das idéias do economista J. M. Keynes¹⁴ (1883-1946), que forneceu subsídios para lidar com as reivindicações do sindicalismo¹⁵ crescente e o surto da expansão internacionalista do capital, embora convivendo e confrontando com o socialismo da antiga União Soviética (HARVEY, 2005). Um estado interventor, promotor de investimento e estimulador de consumo proporcionou um reforço a essas formas de organização do trabalho.

Ford não restringia suas idéias à fabricação de automóveis, transformando-as em uma forma de código universal, não ligadas à lei natural, mas a uma condição econômica e política específica. O sucesso dos modelos taylorista e fordista apareceu na medida em que, de forma gradativa, esses modos de organizações transpuseram os espaços das fábricas e atingiram outros espaços sociais.

Nessa perspectiva, a escola¹⁶ foi um desses espaços onde os ideais e as práticas tayloristas-fordistas adentraram. As atitudes e condutas do trabalhador, que resultaram em sua

¹⁴ Keynes desenvolveu uma “teoria geral”, que foi utilizada (e reinterpretada) na política do Estado de Bem-Estar Social implementada após o acordo em Bretton Woods (1944). Por meio desse compromisso, diversos países apoiaram uma conjuntura particular de regulamentação política-econômica mundial comandada pelos EUA (e com o dólar como moeda padrão). A criação do FMI e do Banco Mundial possibilitou, neste acordo, a reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, com o financiamento de um fundo que objetivava dar estabilidade ao sistema financeiro internacional.

¹⁵ Esse crescimento do sindicalismo resultou em embates presentes em duas leis: em 1933 a Lei Wagner deu poder no mercado aos sindicatos e em 1952 a Lei Taft-Hartley foi considerada uma medida anti-sindical. Os benefícios sindicais variaram em diferentes locais e ocorreram enquanto os trabalhadores cooperavam com as técnicas fordistas de produção. Entretanto esta cooperação não superou o problema surgido pela rotinização do processo de trabalho (HARVEY, 2005; BRAVERMAN, 1987).

¹⁶ Outro autor que influenciou os processos de organização, com repercussões nas demais instituições sociais, foi Henri Fayol (1841-1925). Ele justificava a divisão do trabalho em conformidade com a separação entre a concepção e a execução na fábrica por meio de seus estudos da administração geral, que demonstravam a necessidade de uma estrutura burocrática. Nesta estrutura os operários tinham suas funções claramente definidas e voltadas a exigências estritamente técnicas. Segundo Faria (2007, p. 55.) “a importância das qualidades exigidas do trabalhador na organização decresce com a categoria em que está enquadrado, na medida em que para as mais simples e “baixas” funções exige-se, de acordo com Fayol, menos conhecimento geral e mais conhecimento funcional”. E, na escala hierárquica, quanto maior for a utilização de sua capacidade intelectual no trabalho maiores privilégios serão concedidos aos empregados, constituindo-se, assim, “em uma reprodução, na

domesticação institucional, ganharam espaço sobre o aspecto cognitivo no processo escolar. Os currículos escolares eram elaborados para uma adaptação dos alunos às características do trabalho na indústria, assim os comportamentos disciplinares fundamentais para o trabalho na fábrica ocorriam por meio do adestramento dos indivíduos.

A evidência das repercussões, no campo da educação, dos pressupostos teóricos de Taylor é analisada por Fernandez Enguita (1989) ao citar Bobbitt, considerado um dos “pais da teoria do currículo”, como idealizador da introdução desses princípios organizacionais, a partir do desenvolvimento de onze princípios para o currículo escolar:

1. Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
2. fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
3. empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
4. determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
5. capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
6. erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
7. dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
8. selecionar os meios materiais mais adequados;
9. traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
10. estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
11. controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno. (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p. 127).

Conforme Lopes (2001), Bobbitt trouxe para a administração escolar, a partir do planejamento do currículo, as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, com o intuito de alcançar a eficiência burocrática. Além de Bobbitt a teoria da eficiência social na história do currículo tem seu ápice associado ao trabalho de Ralph Tyler. Para este último, o currículo deveria responder a quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Tyler, 1974).

Tyler teve como base os princípios de Bobbitt, principalmente pela centralidade conferida aos objetivos no currículo escolar. Outra característica consiste na estreita

instância da fábrica, da divisão social do trabalho que se encontra instituída na sociedade” (idem). Fayol propôs 14 princípios administrativos para o bom funcionamento do ‘corpo social’, que para o autor é a base da função administrativa: divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; o interesse geral deve prevalecer sobre o particular; remuneração do pessoal; centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa; e união do pessoal (FAYOL, 1977). A repercussão de todo este estudo, de acordo com Faria (1977), aparece na aceitação que este autor obteve nas fábricas, nas consultorias e na proliferação de princípios da administração até a atualidade. Desta forma, a concepção de Fayol, “não apenas complementa, no plano administrativo, às expostas por Taylor e Ford no plano da produção, como introduz na literatura da gestão uma espécie de funcionamento universal das organizações, o qual irá ser traduzido nas clássicas funções de *planejar, organizar, dirigir e controlar*” (FARIA, 1977, p. 64).

associação por parte destes autores entre currículo e mundo produtivo, “visando à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar” (LOPES, 2001, p. 03).

Essa prescrição comportamental objetivava uma adequação de resultados tanto para o aluno quanto para o professor, com metas pré-estabelecidas, rígidas e voltadas ao desenvolvimento das atitudes desejáveis à fábrica. Além disso, o controle sobre o processo educacional resultou em um controle da escola em todas as dimensões.

A divisão ocorrida a partir do século XVIII entre as ciências, os campos de conhecimento e as propostas curriculares não foi obra do paradigma taylorista-fordista, e sim da estruturação positivista de organização e hierarquização das ciências. Porém, essas fragmentações foram muito adequadas aos propósitos destes modelos fundamentados na exígua qualificação dos trabalhadores.

Silva (1992, p. 172), acrescenta uma perspectiva que amplia esta discussão, pois, para ele,

não se trata nunca da questão do quê qualifica, apenas do quê desqualifica. A suposição é de que o tipo de qualificação aí envolvido é obtido em grande parte no próprio local de trabalho. A instituição escolar permanece, portanto, fora deste esquema. Mas não só por isso. Ela não entra neste quadro também porque ela não está envolvida de forma importante na qualificação/desqualificação do trabalho manual, não importa quão refinada seja esta escala de qualificação/desqualificação. Ou seja, a principal função da instituição escolar como um todo não é a de formar o trabalhador manual nos variados graus dessa escala de qualificação/desqualificação (do trabalho manual), mas a de marcar e legitimar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalho manual, neste quadro, é definido mais por falta, que por intervenção positiva. Isto é, o trabalhador manual é aquele para quem falta um determinado grau devido de escolarização.

Essa formação parcial gerou processos escolares dissociados do contexto histórico e social. A escola assemelhava-se cada vez mais com a fábrica. A separação e delimitação das tarefas, o controle do tempo e da quantidade/seleção de conteúdos passados aos alunos, a divisão e a hierarquização contribuíram para formar indivíduos, que durante toda a sua vida profissional iriam realizar a mesma tarefa.

A queda da lucratividade das empresas ocasionada pelo excesso da capacidade de produção desencadeou uma crise do fordismo (década de 1960). O elevado índice de desemprego levou à deteriorização das condições de vida e tornou a crise econômica insustentável.

Esse período foi caracterizado pela recuperação da Europa Ocidental e do Japão. A política-econômica dos EUA foi desenvolvida na tentativa de reagir à concorrência destes países, provocando uma acelerada inflação, que começou a minar o papel do dólar, tornando-

o moeda instável. O surgimento do Eurodólar, a contração de crédito, as políticas de substituição de importações em países de Terceiro Mundo foram ações que “colocaram em xeque” o acordo de Bretton Woods (HARVEY, 2005).

A partir da década de 1980 do século XX, instaurou-se um período de reestruturação econômica com reajustamento social e político por meio da intensificação da competição nas empresas e pelo aumento de controle do trabalho (HARVEY, 2005; ANTUNES, 2005). Essas mudanças provocaram questionamentos sobre esses modelos, o que levou à necessidade de reestruturação das empresas a partir de novas formas organizacionais e tecnológicas, com destaque para o modelo toyotista de produção. Consequentemente, essa reestruturação demandou novos desafios à escola e aos trabalhadores.

1.2 Toyotismo: a necessidade de um trabalhador mais qualificado?

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coersão constitutivos da hegemonia capitalista. (Acácia Kuenzer, 2002)

O predomínio do fordismo durou até a década de 70 do século XX, quando gradativamente se estabeleceu o “modelo japonês” (HIRATA, 1993). Essas mudanças na forma de produção capitalista promoveram discussões e análises diferenciadas sobre esses dois modelos. Antunes (2005) destaca duas correntes:

- 1) Autores que consideram o novo modelo mais adequado à sociedade por acreditar que um trabalhador mais qualificado terá maior realização no seu espaço do trabalho. Defendem as chamadas “características inovadoras” da “nova fase”, como superadoras das contradições básicas constitutivas da sociedade capitalista¹⁷.
- 2) Outros autores ainda analisam que há a intensificação de tendências existentes, que não demarca uma nova forma de organização, e sim, institui privilégios ao empregador a partir dos poderes do setor financeiro reorganizado e ampliado.

De acordo com a última corrente, as características fundamentais desse modelo de produção apresentam continuidades e discontinuidades em relação ao modelo anterior, ao

¹⁷ Teixeira (1996) cita Toffler e Drucker como partidários desta corrente. Faria (2007) utiliza a expressão neotaylorista-fordista para essa corrente, pois considera que não se trata da superação do modelo anterior, mas, sim, de uma resposta rápida do capitalismo à crise de acumulação ou à tendência da queda da taxa de lucro.

ponto de alguns autores o denominarem de neofordismo. Todavia, as formas de apropriação do tempo do trabalhador apresentam questões “relativamente distintas”. Estas diferenças são identificadas nos elementos do sistema Toyota¹⁸ e na sua adaptação no modelo toyotista.

Gounet (1999) explicita a consolidação do sistema Toyota e a importância deste na indústria automobilística ao tornar-se pioneiro dessa forma de organizar a produção. Este sistema foi uma resposta das empresas japonesas (dec. 50, do séc. XX) para combaterem a concorrência norte-americana e lidarem com as características do modelo fordista¹⁹. Conforme este autor, o método de produção toyotista difunde-se por meio de elementos diferenciados. Um exemplo disso ocorre pela forma com que a produção, indicada pela demanda e pelo fluxo, é comandada a partir dos números de crescimento, ou seja, “a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção” (Ibidem, p. 26).

Outro elemento dessa produção se constitui no combate a todo o desperdício, considerada por Alves (2000) como os “nexos essenciais do toyotismo”, dentre eles: a flexibilidade da organização do trabalho, a instituição do sistema *kanban*²⁰, a diversidade na produção (porém com cada modelo produzido de forma reduzida), o princípio do *just in time*²¹, traduzido como “um melhor aproveitamento do tempo” (ANTUNES, 2005, p. 54), os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a importância do conjunto na linha de produção, e ainda o aumento de subcontratações e a mudança para uma horizontalização da produção. Gounet sistematiza esse conceito de produção ao afirmar que

se fosse para resumir o sistema toyotista em uma frase, diríamos que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada (1999, p. 29).

No entanto, o conceito de toyotismo não pode ser reduzido ao modelo japonês. Seu impacto, graças aos parâmetros de organização diferenciada, à integração de tecnologia, e às diferentes técnicas de gestão, mostrou que podia ser uma opção viável para a economia

¹⁸ Modelo criado por Taiichi Ohno (1912-1990), vice-presidente da empresa Toyota (da família Toyoda) e implantado no Japão no período de 1950 a 1970 (GOUNET, 1999).

¹⁹ Dentre as características do modelo fordista que não foram/eram adequadas ao Japão, Gounet (1999) aponta: 1. a possibilidade de consumo em massa; 2. padrão do modelo de automóvel; 3. estoque de produtos. O país lidou com consumo em massa restrito, demanda por veículos menores e mais diversificados e a falta de espaço nas fábricas para estoque, que resultou em medidas diferenciadas para desenvolver o mercado interno e externo.

²⁰ Um sistema de placas ou senhas de comando utilizado para reposição de peças e de estoques, “na organização flexível da produção, puxada pela demanda, é um método rápido, fácil e essencial” (GOUNET, 1999, p. 27).

²¹ O sistema *just in time* vincula-se à utilização rentável do tempo para a eliminação de desperdícios e junto com a técnica *Kanban* são inovações organizacionais para promover a incorporação da subjetividade operária como constituidora do novo complexo de produção de mercadorias.

capitalista sendo adequado e adaptado pelo capital mundial (ANTUNES, 2005; ALVES, 2000).

Neste modelo, a gestão de qualidade é diferenciada entre trabalhadores e produtos, o que implica mudanças sociais e educacionais. Os CCQs²² foram criados no sistema Toyota para promover o trabalho em equipe com o objetivo de aumentar a produtividade. A gestão flexível é um aperfeiçoamento das práticas dos CCQs implementados por Ohno. Esta “produção em equipe” é uma forma de apropriação do *savoir faire* dos trabalhadores, que Antunes (2005) afirma não ser uma preocupação no modelo fordista. Nesse novo contexto, as atuais políticas gerenciais “visam captar a energia física, afetiva e psíquica do trabalhador” (JINKINGS, 2005, p. 02).

Este modelo de acumulação flexível apresenta uma relação essencial da “qualidade total”, com a diminuição do tempo de uso das mercadorias e busca o aumento da velocidade da produção, para ampliar o número de opções diferenciadas de produtos. Enquanto a qualidade total aparece como um ideário, contraditoriamente a finalidade específica do produto é “o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado” (ANTUNES, 2005, p. 50).

Gounet (1999) concorda que esta subversão do conceito de qualidade é generalizada nas empresas. O autor critica o discurso de qualidade impecável do sistema Toyota, visto que, encontra-se, na atualidade, em contradição com a diminuição da vida útil dos produtos. Os *fast foods* e as indústrias de Tecnologias da Informação e da Comunicação são exemplos do aprisionamento desta “qualidade” desqualificante do produto. Diante do mercado competitivo se diminui o tempo de vida útil dos produtos em prol da sobrevivência da empresa.

É nesta perspectiva, que Mészáros (2005) vai se referir à necessidade crescente do capital em implementar, no sentido de viabilizar sua continuidade ou manutenção por meio da destruição, seja de produtos, seja de conhecimentos ou da qualificação dos trabalhadores. O autor sintetiza esta idéia na expressão: “capacidade sócio-metabólica do capital”.

²² É uma reconstituição da linha de montagem em uma nova forma de gestão. O Circulo de Controle de Qualidade tinha sido proposto desde 1946, porém, agora ganha outro aliado, a denominada “Teoria Z” (o milagre japonês). Esta teoria, posposta por Willian G. Ouchi (1981) trata das formas de dirigir e organizar as pessoas no trabalho. Faria (2007) revela que esta teoria não tem o propósito apenas de envolver os empregados por meio de um processo psicológico, sentimental e moral, mas, sim, aumentar a produtividade por meio da gestão. O CCQ é mais do que uma simples técnica de gestão, pois se reveste de uma estratégia mais eficiente de controle do trabalhador - transfere para o trabalhador o controle sobre si mesmo -, modifica o processo de trabalho - pela separação dos trabalhadores em grupos e promoção da competitividade -. Esta técnica está sustentada nos aspectos ideológicos relativos ao envolvimento, comprometimento e mudanças de atitude do trabalhador pela qual se aprofunda a gestão flexível.

A gestão desta “qualidade” foi desenvolvida em um padrão produtivo organizacional e tecnológico, denominado de “liofilização organizacional”²³. Este conceito se pauta nas técnicas de gestão focadas no trabalho em equipe, com as denominadas “células de produção”, semi-autonomia dos trabalhadores e envolvimento participativo de todos, que além de forjar um tipo de trabalhador multifuncional, criativo e qualificado têm o específico objetivo de intensificar o tempo de trabalho.

Essa gestão e a intensificação crescente das condições de exploração da força de trabalho buscam abolir o indivíduo que não se adapte, ou seja

reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalhador improdutivo*, que não cria *valor*, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da “fábrica moderna” (ANTUNES, 2005, p. 53).

De acordo com Gounet (1999) e Antunes (2005) a produção flexível²⁴ promove o auge da intensificação, da acumulação e da rentabilidade, pois a ampliação dos poderes do sistema capitalista, com a flexibilidade e mobilidade, requereram pressões mais fortes de controle do trabalho (HARVEY, 2005).

Essa compressão do espaço/tempo torna-se uma continuidade mais intensa do modelo taylorista/fordista, como aparece no exemplo de uma trabalhadora, citada em pesquisa realizada por Sennett (2000, p. 19) sobre a condição de trabalho de operários americanos. Na empresa onde trabalhava “regras severas e vigilância de telefones e e-mail disciplinam a conduta dos contadores que trabalham na própria firma; para organizar o trabalho de empregados subalternos a milhares de quilômetros, ela não pôde fazer julgamentos *in loco*, cara a cara, mas ao contrário, tem de trabalhar com diretivas formais escritas”. Esta é uma das

²³ Expressão utilizada como preservação de microorganismos por congelamento (a menos 80°C) ou como método de conservação de alimentos por congelamento e desidratação (Grifo nosso). <<http://www.cria.org.br/eventos/confmt/presentations/Preservacao.ppt#260,4>> e <<http://www.thesaurus.eti.br/cadeia-alimenticia/00000504.htm>>. Segundo Antunes (2005) esta expressão foi utilizado por Juan J. Castillo em “Sociologia do del trabajo”, CIS, Madri, 1996.

²⁴ Segundo Sennett (2000) a noção de flexibilidade apareceu na língua inglesa no séc. XV. Significa que por mais que a árvore se dobre ao vento, seus galhos retornam à posição normal. Essa capacidade de recuperação foi transportada na atualidade para os trabalhadores com adaptabilidade às circunstâncias variáveis. De acordo com Meksenas (2001, p. 5) há uma economia no número de trabalhadores, mas exige uma grande adaptação às diversas funções paralelas, ou seja, “diminui a necessidade quantitativa de trabalhadores ao mesmo tempo em que aumenta a exploração qualitativa daqueles que conseguem um emprego”. O próprio conceito de flexibilidade tornou-se flexível. Segundo Salerno (1995) este conceito pode abranger diversas instâncias: ser extra-empresa, por meio da legislação e da infra-estrutura, ou ser estratégia da empresa, por meio de negócios ou da produção. Outra instância da flexibilidade manifesta-se, ainda, na capacidade de variar o volume produzido, de introduzir ou retirar produtos da linha, de alterar a variedade de modelos pela capacidade de operar com produtos sazonais e suportar o trabalho com deficiências no sistema produtivo, além de suportar erros de previsão de vendas.

contribuições do *team work*²⁵, como o trabalho simultâneo em máquinas diversificadas ou no sistema Andon²⁶, com um gerenciamento *by stress*²⁷, que coloca a produção em uma observação e velocidade intensa.

A flexibilização não ocorre somente na produção, mas também nas diretrizes de um perfil flexível do trabalhador, promovido na “escolha” de trabalho em dias corridos ou das jornadas alternadas, ou ainda, na redução do emprego regular, focada nas subcontratações e no aumento crescente de horas extras dos trabalhadores (HARVEY, 2005; ANTUNES, 2005). “A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam” (SENNETT, 2000, p. 54).

A intensificação do trabalho na empresa também é reforçada na promoção de equipes e na necessidade crescente de inúmeros conhecimentos por parte do trabalhador. Há também a busca por adaptabilidade que, segundo Jinkings (2005, p. 02), ocorre para apreender a “nova base técnica criada pela tecnologia informacional e microeletrônica” para os ganhos com base na produtividade.

Além disso, há a intensificação no restante dos trabalhos desqualificados, relegados à divisão sexual do trabalho e no número de imigrantes, que continuamente são subutilizados e, quando não são mais necessários, descartados (ANTUNES, 2005). A intensificação da produção de mais-valia e da flexibilização fazem com que o trabalhador se torne, “ele próprio, uma fonte potencializada de auto-exploração” (ALVES, 2000, p. 71).

Essas diferentes intensificações da exploração entraram, nas décadas de 1980/1990, em conflito com a política dos sindicatos dos trabalhadores. Por isso, a frase crítica de Gounet (1999, p. 31) que expressa os anseios capitalistas “é preciso acabar com o sindicato”, define o desejo de transformá-lo em sindicato da empresa. Esta diminuição do poder do sindicato é consequência e também causa de outras repercussões, que advém da desregulamentação dos direitos do trabalho, do aumento da fragmentação da classe trabalhadora; precarização e terceirização de sua força de trabalho (ANTUNES, 2005).

²⁵ Segundo Antunes (2005, p. 56), “presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz”.

²⁶ Conhecida como uma “administração pelos olhos”, o Andon trata-se de um sistema luminoso de três cores: *verde* quando tudo está em ordem; *laranja* para velocidade excessiva; e *vermelho* quando ocorre um problema e precisa interromper a produção. A oscilação entre o verde e o laranja é considerada benéfica pela aceleração constante do fluxo de produção, visto que apenas a permanência da luz verde pode ser considerada um problema latente (CORIAT, 1994).

²⁷ Com o avanço da tecnologia tornou-se possível para um trabalhador operar cinco ou mais máquinas ao mesmo tempo. No Japão formam-se equipes que operam uma “ilha” de máquinas, controlam a qualidade do produto, realizam serviços simples de manutenção e limpam o maquinário: é o trabalho denominado de *by stress* (sob tensão).

O modo de produção toyotista, segundo Jinkings (2005, p. 25), baseia-se em “transformações que destroem as mediações coletivas das relações de trabalho”, e destaca a fragilização das instituições políticas e sindicais dos trabalhadores no contexto atual²⁸. Ou seja, com as transformações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, a empresa precisa menos de um trabalhador manual, nos moldes propostos por Taylor e Ford, e mais de um trabalhador intelectual, autônomo e criativo. Todavia, estas características ultrapassam, muitas vezes, o limite do trabalhador, mesmo na divulgação pela qual “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004).

As contradições presentes nesse discurso com a situação de desemprego generalizante revelam que a responsabilidade é jogada exclusivamente no indivíduo, obrigando-o a assumir a sua preparação a fim de se adaptar às exigências do mercado. Cattani (1996), em seu livro *Trabalho e Autonomia*, afirma que os empresários, denominados por ele de neoliberais, não colocam o desemprego como uma preocupação para a sociedade e, sim, como algo natural do sistema: aos mais capazes e empreendedores, a sobrevivência; aos outros a precarização ou o desemprego.

1.3 Educação customizada! A (Neo)Teoria do Capital Humano

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. (Pablo Gentili, 2002)

²⁸ Em março de 2007, a fragilidade da segurança das relações de trabalho se explicita. Deputados e senadores propuseram a Emenda 3 que foi aprovada pelo Congresso Nacional. O intuito da emenda é proibir auditores fiscais de multar empresas que terceirizam profissionais de prestação de serviços, ou seja, as empresas contratam outras empresas de “uma pessoa só”. A constante busca de redução do custo da mão-de-obra pelo empregador tem um inimigo real: os encargos sociais dos trabalhadores. Uma maneira de acabar com este entrave ao capital é a ampliação da terceirização com as subcontratações, reduzindo os riscos macroeconômicos e os custos vinculados à contratação do trabalho. O Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva vetou esta Emenda, porém devido às pressões da mídia corporativa e dos sindicatos patronais há a possibilidade de uma Medida Provisória, cuja busca seria uma conciliação de diferenças “inconciliáveis” (RODRIGUES, 2007).

Mesmo a emenda sendo vetada seu pressuposto vem ao encontro dos objetivos do capital de tornar o trabalhador cada vez mais prescindível. Inúmeras organizações não-governamentais e sindicatos dos trabalhadores se manifestaram contra a emenda e qualquer possibilidade de acordo para este fim. Dentre eles o Sindicato dos Trabalhadores em Pesquisa, Ciência e Tecnologia de SP (SINTPq) desenvolveram panfletos radicalmente contra a emenda (SINDICATO, 2007), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma que a Emenda 3 ameaça o combate ao trabalho escravo (RODRIGUES, 2007), o Centro de Mídia Independente (CMI) destaca que o veto à emenda tem que ser mantido integralmente (CENTRO, 2007) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2007) articulou uma saída dos trabalhadores às ruas no dia 23 de abril como o Dia Nacional contra a Emenda 3 que repercutiu fortemente em São Paulo em várias localidades como Itaquera, Sorocaba e no ABC Paulista, Porto Alegre e Passo Fundo no RS, Paraná, Rio Grande, Brasília e Ceará.

A mudança no processo de trabalho, aliada à crescente inserção de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), instaura um novo momento para a educação, em função de novas exigências qualificacionais destinadas ao exercício profissional. A requalificação do trabalhador não se limita às mudanças de modelo, transformando-se em exigência constante. Na produção determinada pelo consumo percebemos uma utilização da Teoria do Capital Humano (TCH) para determinações do mundo do trabalho e da educação.

Theodore W. Schultz (1902-1998) é um dos sistematizadores da Teoria do Capital Humano e recebeu, em 1979, o Prêmio Nobel de Economia por essas pesquisas, que são consideradas grandes contribuições para entender a relação entre educação e desenvolvimento econômico. No contexto desta teoria a educação aparece como um investimento pessoal do indivíduo, com o objetivo de auto-qualificação. Além disso, torna-se também um requisito necessário para a inserção qualificada no mercado.

Mari (2006) destaca que a TCH tem atualmente diferentes articulações. No seu desenvolvimento, após a Segunda Guerra Mundial, o intuito era o de aproximação entre a indústria e as ciências humanas, consolidando o campo de recursos humanos como produtivos. Hoje, suas bases estão alicerçadas na flexibilidade e instabilidade do modelo econômico. De acordo com Cattani e Holzmann (2006) a TCH deriva da teoria econômica neoclássica, que valoriza o trabalho como fator de produção, e do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional, além do aporte da teoria administrativa no trabalho por objetivos.

No modelo taylorista a explicação para o aumento da produtividade era atribuída à capacidade gerencial, à intensificação do trabalho, à eficiência da política econômica e ao progresso técnico. Com a crise do taylorismo a teoria econômica neoclássica retorna sob uma outra forma, associando o aperfeiçoamento da força de trabalho às relações de trabalho na empresa e ao papel do sistema educacional na produtividade. Todavia, as raízes desse modelo se encontram no quadro técnico e disciplinar da gerência científica de Taylor, para se controlar e manipular o fator humano na produção. Entretanto, na contemporaneidade retorna com um outro enfoque, apoiado nos estudos das Relações Humanas.

A TCH foi desenvolvida no pós-II Guerra Mundial, em que se reavaliou, pelas condições dos avanços técnicos, as atividades produtivas e a produtividade do trabalho em seus diversos ramos. Antes de 1950 já havia algumas características nesta direção, com a inserção de profissionais das ciências sociais, principalmente psicólogos, na função de administração científica, inspirada no paradigma taylorista-fordista sobre a relação do trabalhador com a produtividade e o lucro (MARI, 2006).

Theodore Schultz formalizou a teoria sobre o capital humano em discurso proferido no encontro da Associação Americana de Economia em 1961, e nas publicações subsequentes. A expressão “capital humano”, para Schultz (1973, p. 53), deriva do conceito de capital como “entidade que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros” e o que caracteriza o capital humano seria a ação do homem em busca de uma satisfação futura e/ou futuros rendimentos. Algo que não pode ser vendido, mas adquirido por meio de um investimento na sua própria formação.

Segundo Cattani e Holzmann (2006), é uma associação do trabalho humano com o capital físico, ambos nivelados a fatores de produção por meio de cálculos utilitaristas voltados a promover um maior grau de benefício individual. É um constructo ideológico e doutrinário que acirra a concorrência entre os indivíduos e transfere para os trabalhadores a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho.

A tese central de Schultz (1973) é que o investimento do próprio indivíduo para obtenção de rendimentos futuros, consiste desde o investimento em saúde, em treinamento das empresas, em formação desenvolvida na prática do trabalho quanto na educação formal propriamente dita. O autor destaca, ainda, que a noção de trabalho passa a considerar os recursos humanos como fator de capital ou como fluxo de serviços produtivos.

Diante disso, Schultz critica a idéia depreciativa de uniformidade e baixa especialização das atividades dos trabalhadores manuais. Ao mostrar a importância do conhecimento para esta atividade de trabalho, salienta, ainda, a relação direta entre o investimento na educação e os ditames do mercado empresarial. Por meio da necessidade de formação, demanda pelo mercado, potencializa-se o valor produtivo do trabalho e do aumento na renda.

A educação ganha ênfase, nesta teoria, não só por ser um componente importante no desenvolvimento de um país, mas também é uma das formas mais durável de capital reproduzível. Ou seja, os conhecimentos adquiridos no período de escolarização se constituem em uma forma de capital de duração de vida relativamente longa. Como podemos observar, a empresa continuará se beneficiando desta aquisição durante a vida de trabalho produtivo do indivíduo.

Contudo, ainda assim, Schultz (1973) afirma que o capital humano está sujeito à obsolescência, por isso a continuação da educação é uma forma de manutenção. Dessa maneira, o movimento de estimular a formação constante do trabalhador é uma estratégia com vistas à produtividade. “Eis aí a origem de toda a pregação atual a respeito da educação permanente, da educação ao longo da vida, da educação continuada etc.” (TURMINA; BIANCHETTI et al, 2003, p. 55).

Para Mari (2006) a compreensão de Schultz sobre o capital humano visa passar a idéia de que o trabalhador é também um capitalista, por adquirir conhecimentos de valor econômico, e com isso deixa de ser proletário e passa a se caracterizar como cognitariado²⁹. Esta noção de que todos são capitalistas se apoia na crença de que existem duas formas de ser proprietário: dos meios e instrumentos de produção e do capital humano. Portanto, não existem motivos para conflitos entre classes sociais, porque a tendência é a “evolução a uma sociedade harmônica”.

Dessa forma, atende-se por um lado a necessidade da concorrência entre capitais pela ampliação do conceito de propriedade do trabalho, dentro de uma perspectiva corporativa e, por outro, pela importância dos fatores externos da economia (saúde, educação etc.), como questões sociais.

Essa modificação de responsabilidades atinge também o caráter da relação trabalhista, quando Schultz (1973) indica que não pode haver venda ou compra, mas apenas aluguel do trabalho. A individualização do trabalho, como propriedade particular do trabalhador, vem se acentuando desde Taylor, assim como a concorrência entre os trabalhadores, o que dá prerrogativa ao capital de quanto, quando, como e qual mão-de-obra contratar (MARI, 2006).

Na década de 1960, essa teoria teve um impacto expressivo nos países periféricos, na tentativa de alcançar o desenvolvimento econômico, reduzir as desigualdades sociais e aumentar a renda dos indivíduos (FRIGOTTO, 1995). A repercussão da TCH foi responsável por instaurar a Economia da Educação, como um novo campo de pesquisa e reflexão.

A TCH foi fortemente utilizada entre as décadas de 1950 e 1980 vinculada às características de relação do trabalho contratual. Esta teoria se enfraqueceu quando não conseguiu proporcionar mais respostas às novas relações educacionais advindas da crise do taylorismo-fordismo. Concomitante a este momento, as discussões sobre a “sociedade do conhecimento” se aprofundaram, dominando a cena das décadas seguintes. Essas discussões colocam a aproximação entre escola e empresa com o conhecimento/informação. E, ainda, ressaltam o conhecimento técnico, a educação, como investimento estratégico e fator de produção.

A nova versão da TCH se apresenta numa alternativa de trabalho à “sociedade dos serviços”³⁰, pela ênfase na qualificação do trabalhador como saída para o (des)emprego aliada

²⁹ Segundo Toffler e Toffler (1996), este termo serve para identificar uma nova classe que é capaz minimamente de compreender as inovações tecnológicas e agir segundo os preceitos do mercado.

³⁰ Almeida na obra *Trabalho, Serviço e serviços: Contributos para a Sociologia do Trabalho* (2005) faz uma análise da estruturação da economia de serviços. Para este sociólogo do trabalho há uma mudança dentro do modo de produção pela qual a industrialização é substituída por um processo de servicialização. Esta

à implementação nos currículos de uma educação por competências³¹ para o mercado. É uma teoria diluída na idéia de qualificação para o mercado, ou na idéia de preparação do trabalhador para a “sociedade do conhecimento”, em que se enfatizam o domínio das tecnologias (MARI, 2006).

A educação por competências corrobora com a intransparência entre a ação educativa e as especificidades do mundo do trabalho. Por meio dessa perspectiva educacional, ao mesmo tempo, busca-se superar as deficiências de aprendizagem do trabalhador com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Essa finalidade acaba por reforçar a TCH com a responsabilização, apenas do indivíduo, pela sua formação profissional, vinculado ao atendimento de um mercado em mudanças constantes. A racionalização de uma aprendizagem que tenha articulação com a prática privilegia conteúdos objetivos, enquanto secundariza a teoria.

A sociologia do trabalho teve um importante papel na promoção/divulgação dos saberes e competências. Estas competências se manifestam no trabalho como um conceito extenso e complexo (STROOBANTS, 1994; ALMEIDA, 2005). Stroobants (1994, p.137), mostra a existência de um discurso homogêneo, evidenciando que “as competências no trabalho são mais importantes do que se acreditava”.

A revitalização da teoria da educação por competências, na década de 1990, está relacionada à gestão do trabalho, com a qual se focaliza a segmentação do mercado de trabalho, a capacitação técnica, a flexibilização e a qualidade total (CATTANI; HOLZMANN, 2006). Aliada à TCH uma das estratégias para a qualidade total consiste na conquista do comprometimento do trabalhador, no processo produtivo. Na “sociedade do conhecimento” o *slogan* “Educação é Tudo!” passa a ser difundido e defendido pelas mais variadas instâncias como algo fundamental, insubstituível (TURMINA; BIANCHETTI et al, 2003).

Para tal, abrem-se os mercados de serviços educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, com uma profunda modificação no caráter da educação responsável por

modificação se consolidou no século XX pelo fato de que há uma transversalidade da lógica de serviço nas atividades de trabalho contemporâneas. Esta lógica afeta as próprias indústrias, visto que passam a atuar também com atividades de serviços.

³¹ Esta educação foi desenvolvida a partir de duas abordagens: a anglo-saxônica que divide as competências em *hard* (domínio específico e o saber-fazer) e em *soft* (traços de personalidade, comportamento); e a abordagem francesa, pela qual se distingue os saberes: saber-fazer (*savoir-faire*) de caráter prático e saber-ser (*savoir-être*) de aspectos sociais e comportamentais.

A educação por competências se consolidou no Brasil a partir da LDBN n° 9394/96 que ressaltou a importância de valorizar as competências necessárias ao exercício profissional. O conceito dessa educação significa, segundo o Parecer 16/1999 (p. 24), a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

formar o trabalhador. O objetivo é justapor um discurso educacional avançado, que convergiria para a função de consenso social, com os discursos sobre as tecnologias como “caminho de salvação” para estes países.

A educação profissional³² aparece de forma destacada por atender de maneira crescente as exigências do mercado. Na perspectiva do toyotismo e da TCH, a função social da escola aproxima-se mais com o atendimento das necessidades das empresas, invertendo o foco da “aprendizagem”, agora voltada, exclusivamente, ao trabalho. Ropé e Tanguy (1997) mostram que há, principalmente, um deslocamento da atividade formativa para a empresa. Nesta perspectiva, de acordo com Schultz (1973), quanto mais o indivíduo investe na auto-formação, ou seja, na constituição do seu "capital pessoal", tanto mais valor de mercado este capital terá.

As diversas formas de utilização da TCH, tanto nas empresas quanto nas escolas, por meio do marketing, aparecem nos materiais de divulgação cuja ênfase consiste no investimento do indivíduo em sua formação, quer seja capacitações, cursos, palestras, graduações ou pós-graduações. A correspondência entre promover o capital humano e conseguir um emprego, modificou-se para uma correlação entre investir na sua capacitação e participar da lógica da empregabilidade³³, que não significa garantir, mas apenas melhorar as chances do indivíduo de conseguir um emprego.

Ao considerar a experiência profissional como critério de adaptabilidade, a concepção de competência, também, se vincula à noção de empregabilidade. Segundo Frigotto (1999), por meio da força do sistema produtivo é que se modificaram as características das instituições educacionais, e fortificou outras frentes, como o ensino profissional, que tem o objetivo de “qualificar, requalificar ou reprofissionalizar”. Por esta perspectiva delega-se ao indivíduo a tomada de iniciativa, bem como, a responsabilidade sobre questões das situações profissionais, mobilizando uma inteligência prática e situacional com a validação de conhecimentos, adaptados à concepção de produtividade nas empresas (ALMEIDA, 2005).

³² BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta a educação profissional.

³³ De acordo com Almeida (2005, p. 188) empregabilidade entende-se como a “posse cumulativa de, por um lado uma qualificação que faz referência a um estado estático de conhecimentos, sendo definida no tempo e correspondendo a uma organização estável de atividade e, por outro lado, de uma competência, sinônimo de adaptabilidade uma vez que agrega saberes de diferentes registros articulados entre si, com referência a uma concepção dinâmica do conteúdo dos empregos”. Em um mercado em que não há lugar para todos, este conceito significa ter melhores condições para competir na concorrência pelos poucos empregos que estão disponíveis. Além disso, na “sociedade dos serviços” a ausência de emprego formal não é motivo para que o indivíduo não esteja atualizado, “alugando” sua força de trabalho, tornando-se assim empregável para a sociedade.

É uma mudança “conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional”. E, também, um “movimento de progressivo afastamento da instituição de sua identidade escolar” (LIMA FILHO, 2003, p. 15). Frigotto (1999, p. 08) é ainda mais crítico:

A novidade, diferente da perspectiva ideológica da Teoria do Capital Humano dos anos 60/70 é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, – e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora.

Esta fundamentação de uma escola moldada para os interesses da empresa não apresentou elementos que possibilitassem uma capacitação do trabalhador para as inúmeras exigências sociais. A instituição escolar permanece como o lugar onde se constroem os saberes e se legitimam as certificações. Contudo, os diplomas não constituem um título de valor imutável, pois é preciso que o aluno mostre as capacidades para mobilizar os conhecimentos nas determinadas situações. “A empresa surge, então, como um lugar privilegiado para validar essas propriedades denominadas competências, propriedades específicas valorizadas numa atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.205).

Além dessa perspectiva educacional, a TCH também se fortaleceu no espaço da administração, junto aos modelos de gestão de pessoas. Tragtenberg (2005) aponta que a repercussão na gestão de pessoas ocorre por ser uma gestão ausente de reconhecimento de classes sociais, ao mesmo tempo em que supervaloriza as funções individuais. Desta forma, também estimula a interiorização dos conflitos como um problema restrito e, por isso, tratado individualmente.

Nessa perspectiva individualista, observamos a transformação da educação num negócio submetido à lógica do mercado. Como pacotes educativos, a formação passa a ser determinada pela iniciativa empresarial e voltada a interesses particulares e localizados. Neste propósito, o indivíduo deixa de ser aluno para se transformar em cliente-investidor, que compra os serviços educativos. O empresariamento da escola amplia as barreiras, entre classes, responsabilizando o indivíduo pelas desigualdades sociais e pelo seu próprio infortúnio nas diferenças de distribuição de renda.

As conseqüências da conformação da escola aos moldes da necessidade do sistema de produção vão produzir nos anos 60 e início dos anos 70 do séc. XX, entre os educadores, uma

contestação à organização escolar e, por parte de alguns autores, a prescindibilidade da escola nesse formato, tão agregado e subserviente ao fortalecimento da sociedade capitalista.

2 A CRISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM CONTEXTO DE CRÍTICAS

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. (István Mészáros, 2005)

As teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural.

A crise econômica ocorrida no fim dos anos 60 e início dos anos 70 do séc. XX tem repercussões não só na economia e na hegemonia americana, mas também, foi responsável por uma crise social e cultural. A competição internacional intensificou-se com a recuperação da Europa Ocidental e do Japão, aliada à entrada de inúmeros países, como os da América Latina, em um período de industrialização fordista competitiva.

Os movimentos estudantis de 1965 em Berkeley (EUA) e de maio de 1968 na França, além de movimentos sociais deflagrados em diversos países como a Alemanha, impulsionados pelas discussões da Escola de Frankfurt, apontaram a reivindicação dos estudantes por uma ampliação das possibilidades escolares (DANDURAND e OLLIVIER, 1991). A entrada de um maior contingente de estudantes oriundos das classes populares e, neste contexto, a ampliação das disciplinas das áreas das ciências humanas, estimulou a crítica à sociologia fundamentalista, predominante nas análises educacionais, e o retorno às diferentes vertentes de estudos marxistas³⁴.

No Brasil, eclodiram movimentos sociais ligados às camadas populares, com destaque para os movimentos de cultura popular (1959, em Recife), que aliavam a preocupação com a alfabetização dessas camadas à necessidade de conscientização política. Um dos movimentos mais expressivos deste período foi o trabalho desenvolvido por Paulo Freire (1921-1997), durante o governo de João Goulart (1961-1964), dentro da proposta do Plano Nacional de Alfabetização³⁵ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Os modelos de educação escolar da década de 70 do século XX mostraram-se pouco eficientes para lidar com a complexidade dos novos conhecimentos e da reorganização da sociedade capitalista. Nesta época, autores de diversas perspectivas teóricas buscaram analisar esse momento histórico e o significado da instituição escolar para a sociedade em mutação.

³⁴ Dandurand e Ollivier (1991) destacam que a reintegração do marxismo à sociologia acadêmica se expandiu tendencialmente a uma polarização desta teoria em uma versão estruturalista.

³⁵ Esse plano foi inviabilizado em 1964 pelo golpe militar, que durou oficialmente até 1985.

As críticas à sociedade capitalista vão se disseminar nos espaços escolares e universitários em diferentes momentos da história. Contrapondo-se ao caráter pragmático e utilitarista existente nas instituições educacionais, nas décadas de 60 e 70 do séc. XX, alguns sociólogos, como Louis Althusser (1918-1990), Bourdieu e Passeron (1982) destacam, em obras específicas, sob perspectivas diferenciadas e circunscritas ao período pesquisado, o papel da escola na produção e reprodução da cultura da classe dominante.

A crítica de Illich (1973), desse mesmo período, radicaliza essa concepção crítica da instituição escolar ao propor uma “sociedade sem escolas”. Aponta como solução ao caráter ideológico da escola a sua eliminação, pois somente assim a classe social, por ele classificada como ‘pobre’, poderia alcançar uma autonomia de aprendizagem e de administração da sua própria vida. Sua defesa se baseia na total liberdade, mediante à extinção/exclusão das instituições escolares, pois para o autor as escolas são os principais agentes do desenvolvimento de dependência ao capital.

No final da década de 1970 essas abordagens são difundidas no Brasil, mas é, principalmente, na década de 1980 que se tornam influentes, impulsionadas pelo componente crítico e político nos estudos realizados sobre o campo da avaliação escolar (LÜDKE, 2002).

Dandurand e Ollivier (1991) dividem essas tendências reprodutivistas em duas: uma de caráter mais “economista” na qual se enquadram autores como Bowles e Gintis (1975), Althusser³⁶ (1985), Poulantzas (1985), Baudelot e Establet (1971); e uma outra mais “culturalista” representada por Bourdieu e Passeron³⁷ (1982). Nesta perspectiva, a escola deixa de ser vista como um “fator seguro de desenvolvimento individual e crescimento no âmbito social, mas como possível recurso de conservação da organização da sociedade, em favor dos grupos dominantes” (LÜDKE, 2002, p.93).

Diferentemente desses autores reprodutivistas, citados por Dandurand e Ollivier, Illich não propunha uma transformação social e, sim, a eliminação de suas instituições. Assim, sob esta ótica, Illich (1973) é claramente contrário ao marxismo. Todavia, sua veemente crítica ao

³⁶ Althusser (1985) como pesquisador marxista buscou desvelar os mecanismos da ideologia social do capitalismo e desmistificar a escola como um espaço preservado e ideal de educação. Pela sua ênfase na análise da estrutura é um dos principais autores caracterizados como estruturalistas. Thompson (1981) contrapõe-se veemente à tese de Althusser considerando o caráter idealista de sua teoria e o determinismo econômico de seu pensamento. A principal contribuição de Althusser (1985) foi a de desvelar as características do funcionamento das instituições do Estado denominadas por ele de “Aparelhos do Estado” (AE), que se constituem em duas frentes de atuação: os Aparelhos Repressores do Estado (ARE) – instituições como a polícia – e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – que é composto pelas demais instituições sociais. A diferença entre estes aparelhos está na sua forma de funcionamento, pois enquanto os ARE utilizam a violência e a repressão, os AIE funcionam pela promoção de determinada ideologia.

³⁷ A obra *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1982), desenvolvida no período de 1950 a 1960, revela a escola como esse espaço de legitimação do *status quo* na organização curricular, na cultura e na ideologia, visando tornar o indivíduo um mero receptor da ideologia dominante.

sistema escolar teve um grande alcance – juntamente com Althusser, Bourdieu e Passeron – no cotidiano escolar onde estas críticas encontraram eco.

Essa relação é explicitada por Snyders (2005) em seu livro *Escola, classe e luta de classes*. Ao analisar as contribuições de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Illich, o autor justifica que sua escolha por estes autores se deve à tentativa de esclarecer a diferença entre eles e suas teorias, e ao mesmo tempo, revelar influências sociais semelhantes. Sobre estes autores Snyders (2005, p. 12) afirma que, efetivamente, “eles tendem a exercer sobre os seus leitores uma influência muito mais homogênea do que nos permitiria supor o exame das suas obras”. Suas argumentações expressam, segundo o autor, uma sensação de impotência em relação ao papel transformador da escola onde nenhuma ação nessa direção parece ser possível ou válida.

Saviani (1984) classificou esses autores como crítico-reprodutivistas, pois apesar de apontarem críticas fundamentais às práticas escolares, a forma pessimista como analisaram o caráter da escola provocou, segundo Saviani, uma “justificação de privilégios”. Ao salientar as instituições escolares como eminentemente reprodutoras estas abordagens não estimularam uma prática social que tivesse como possibilidade a superação desta sociedade.

A análise desses pesquisadores a respeito da educação produzida no sistema escolar norte-americano, nos estudos de Illich, tem como propósito uma finalidade diferente da concepção proposta pelos ideólogos da administração. Enquanto, para os primeiros, a educação é o objeto de análise e não atende os interesses da classe dominada, do ponto de vista dos empresários e seus teóricos este problema não existe, visto que o seu foco de análise para a escola e sua relação com os espaços empresariais, baseia-se na perspectiva de uma educação, exclusivamente, voltada para a instrução.

Desencadeia-se, nas próximas páginas, uma análise das críticas e contribuição de Illich e no capítulo seguinte, apresentamos os ideólogos da administração.

2.1 Ivan Illich: O significado da instituição escolar na sociedade capitalista

A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. (Illich)

Ivan Illich (1926-2002) nasceu em Viena e faleceu em Bremen, na Alemanha. Passou

sua infância itinerante com seus pais entre Dalmácia e Viena onde residiu principalmente de 1936 a 1941 com proteção diplomática no período do nazismo por ser judeu. Teve que fugir para a Itália e lá, em 1942, cursou o Liceu Científico Leonardo da Vinci em Florência.

Estes anos de estudante foram marcados por um estigma de desqualificação de seus mestres que desacreditavam em sua sobrevivência na vida acadêmica. Convertido em um leitor voraz e independente, Illich contrariou as expectativas. Estudou Ciências Naturais, especializando-se em química inorgânica na Universidade de Florência de 1942 a 1945.

Licenciou-se em Filosofia na Universidade Gregoriana em Roma em 1947 e Teologia em 1951. Fez doutorado em História na Faculdade de Filosofia, Universidade de Salzburgo com a Tese *As dependências filosóficas e metodológicas de Arnold Toynbee*. Pouco depois concluiu um pós-doutorado na Universidade de Princeton sobre o macro/micro cosmos em Alberto Magno e seus discípulos.

Ingressou na Igreja Católica e foi para Nova Iorque como Assistente de Sacerdócio da Igreja da Encarnação, *Upper West Side*. Nesta cidade trabalhou a favor dos novos imigrantes porto-riquenhos que eram fortemente discriminados pelos imigrantes italianos, irlandeses e judeus já consolidados na cidade. Em 1956 foi enviado a Porto Rico, onde se tornou Vice-Reitor da Universidade Católica de Santa Maria, em Ponce, com o objetivo de ensinar aos religiosos do Canadá e EUA a cultura hispânica.

Neste país foi membro do Conselho Superior de Ensino na Universidade Estadual por meio da qual começou a questionar o porquê do direito à aprendizagem estar restringido à obrigação de ir à escola. Tornou-se também pesquisador e professor do Departamento de Sociologia da Universidade Fordham em Nova Iorque. Como co-fundador, em 1966, do Centro Intercultural de Documentação – CIDOC em Cuernavaca, México, Illich escreveu suas grandes obras. Este Centro era uma espécie de universidade aberta, com estudos principalmente voltados para os problemas da educação e independência cultural da América Latina. Boa parte dos resultados da discussão sobre o desenvolvimento, o papel da igreja e da escola foram frutos dessa participação, junto com diversos pesquisadores no CIDOC que durou uma década. No CIDOC publicou severas críticas à Igreja Católica, o que culminou com seu desligamento desta instituição.

Entre outras atividades internacionais, Illich estudou na Índia, Indonésia e Paquistão. Participou, como professor convidado, da Universidade de Kassel e da Faculdade de Teologia na Universidade de Marburg, ambas na antiga Alemanha Ocidental. Também foi professor na Universidade da Califórnia em Berkeley e participou como co-diretor no Museu Nacional da Bavária, além de ter sido membro convidado do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual da Pensilvânia, Filadélfia. Em 1991 tornou-se professor convidado especial na Universidade de Bremen, na Alemanha, por um período de sete anos.

Seus principais escritos são:

- Sociedade sem escolas (1973, Brasil; 1971, EUA);
- A convivencialidade (1973, EUA);
- Energia e Equidade (1974, EUA);
- Medical Nemesi (1976, EUA);
- *The Alphabetization of the Popular Mind* (1981, EUA) e *Vineyard of the text* (1993, EUA);

Fontes: Hornedo (2002) e Gonçalves, et al (2003).

Neste item, fez-se a opção por analisar a principal obra de Ivan Illich sobre a educação, publicada em 1973 nos EUA denominada de *Sociedade sem Escolas*. Esta obra é considerada por diversos autores e estudiosos da educação como uma crítica radical à instituição escolar capitalista.

Illich publicou esse estudo em um período marcado por reivindicações sociais e culturais muito distintas, mas com um traço em comum: a denúncia e o repúdio à organização da sociedade capitalista. Essas denúncias ocorreram em um contexto em que os governos, de uma forma geral, apontavam a educação e seus benefícios como metas prioritárias a serem desenvolvidas, uma vez que a instrução estava disseminada e encontrava-se no auge.

2.1.1 *Sociedade sem Escolas*: A obra

Não é possível uma educação universal através da escola.
(Ivan Illich, 1973)

Nesta obra Illich parte do questionamento sobre obrigatoriedade escolar. Este interesse pela educação nasce em 1958 a partir de diversas discussões com Everett Reimer³⁸, que culminaram no desenvolvimento do livro, e as reflexões em seu último capítulo são resultados do diálogo com Erich Fromm³⁹. Além disso, o autor submetia seus escritos às reuniões do CIDOC. Os pesquisadores que participavam, nessas ocasiões, davam sugestões e teciam críticas. Dessas contribuições emergiu esta obra, que afirma um posicionamento específico: não é possível uma educação universal por meio da instituição escolar.

Illich, nessa perspectiva, apresenta características da educação possível para um aprendizado em meios ‘desescolarizados’ ou ‘desinstitucionalizados’⁴⁰. Promover um

³⁸ Illich e Reimer (1974) realizaram essas pesquisas educacionais juntos e decidiram publicar separadamente seus pontos de vista deste estudo. A obra de Reimer intitulada *A Escola está morta: Alternativas em educação* foi publicada após a de Illich no mesmo ano, 1971 (EUA). No Brasil a tradução do livro de Reimer chegou apenas em 1975 e converge com as idéias de Illich ao retratar o *modus operandi* da instituição escolar como um mecanismo de segregação e legitimação de classes.

³⁹ Fromm (1900-1980) nasceu em Frankfurt, Alemanha e estudou Psicologia e Sociologia. A partir de 1933 exerce o cargo de professor nos EUA, em Chicago, e, posteriormente, em Nova York. Foi professor em várias universidades, inclusive no México, onde dialogou com Illich, Freire, dentre outros. Seus livros tinham enfoque humanista e contribuíram com profissionais de vários campos, como Sociologia, Filosofia e Teologia, sendo contemporâneo da abordagem humanista formulada por Carl Rogers (1902-1987).

⁴⁰ Illich no artigo *Na ilha do alfabeto* (1990) esclarece que o título dado à sua obra *De-schooling Society* (*Desescolarizar a sociedade*), traduzido no Brasil como *Sociedade sem Escolas* foi uma traição ao seu pensamento realizado por Cass Canfield, titular da Editora Harper. Em favor do autor consta que Norman Cousins publicou sua retratação a respeito do possível equívoco na tradução do título do livro na *Saturday Review* na mesma semana em que saiu a obra. De acordo com Illich, sua proposta no período não se constituía em eliminar a escola, mas em a desinstitucionalizar.

A preocupação do autor em destacar o efeito errôneo do título e sua mudança de pensamento repetiu-se no prefácio do livro *Deschooling our lives* (HERN, 1996) onde ele também tem um artigo denominado *Deschooling Society*. Nesse livro o autor resgata o pensamento crítico que norteava o contexto de estudo no CIDOC voltado a analisar a futilidade da escolaridade promovida na década de 1970. Contudo, neste mesmo texto volta a reforçar aspectos referentes a crítica à escolaridade como uma necessidade mercadológica.

No entanto, Illich (1990) posteriormente destaca como ingênua a sua própria proposta a favor do fim da institucionalização e apresenta seu temor de que, nesta desinstitucionalização, poderia se abrir espaço para uma reedição fanática de muitas formas de instrução degradada. Além disso, o cerne do problema, para o autor, está na tendência em fazer da instrução uma necessidade incitante, em vez de um dom gratuito.

processo de desinstitucionalização⁴¹, segundo o autor, seria uma saída vantajosa à instrução. A alternativa à escolarização não se trata de um tipo de instituição educativa, ou projeto que implante a instrução em todos os aspectos da vida, mas sim em desenvolver uma atitude diferente das pessoas, em relação aos instrumentos de aprendizagem. Entretanto, não há como negar que os inúmeros e contumazes argumentos contidos na obra *Sociedade sem Escolas* buscam desestruturar a idéia de escola como tal e do próprio processo de escolarização.

Essa desestruturação do papel da instituição escolar objetiva destacar “metas pessoais que poderiam fomentar o advento de uma ‘Era de Lazer’ (*schola*) em oposição a uma economia dominada pelas indústrias de serviços” (ILLICH, 1973, p. 19). A relação da escola com esse conceito de lazer, para o autor, relaciona-se com o próprio significado de educação, contrária aos ritos e diferenciada de uma organização aos moldes da indústria, cuja proposta educacional se estrutura na mercadorização de serviços de ensino.

Desta forma, Illich resgatou a educação de forma natural, em um processo dinâmico e sem padronização rígida. Este modelo educacional, destituído de hierarquias inflexíveis, proporciona aprendizagem pelo prazer de adquirir conhecimento. Livre de um currículo fechado, esta proposta valoriza o estudo em lanchonetes, bibliotecas, ou seja, em espaços de convivência onde surge a necessidade cotidiana de apreender os fenômenos naturais e sociais.

A partir desse objetivo, Illich organizou a obra em sete capítulos: *Por que devemos desinstalar a escola*; *Fenomenologia da escola*; *A ritualização do progresso*; *O espectro institucional*; *Concordâncias irracionais*; *Teias de Aprendizagem*; e *Renascimento do homem epimeteu*. O primeiro capítulo trata de descrever as implicações dos diversos mecanismos da estrutura da escola na conformação social. E isto, conforme Illich (1973), ocorre por meio da escolarização. Resultado de um processo pela qual se aliena os fatos, o indivíduo e a própria realidade.

No segundo capítulo, Illich desvela a fenomenologia da escola. O autor retoma o tema escolarização ao longo dos demais capítulos para comparativamente expor sua proposta de educação, embora, neste capítulo o principal tema sejam os papéis que o currículo e os

⁴¹ Segundo Dubet (1998) a permanência da instituição social existe à medida que ainda se necessita moldar a personalidade dos indivíduos. Enquanto a escola separa a formação de operários da formação de homens de cultura esta instituição mantém essa função de formatação do indivíduo. Este autor, ao analisar a realidade das escolas francesas contemporâneas e o contexto do modo de produção dos indivíduos denomina de desinstitucionalização a possibilidade de acabar com esse papel de “fabricação” dos indivíduos, frente a regras e controles das instituições.

Dubet afirma ainda que, frequentemente, a relação estabelecida com a desinstitucionalização é de crise, assim como a crise da escola. Para o autor no movimento de massificação escolar e nas crises decorrentes desta ampliação se possibilitou romper a ordem injusta de desenvolver para cada tipo de indivíduo um tipo de escola e, pela qual, se interiorizou menos os papéis sociais e se construiu mais experiências.

indivíduos assumam na instituição escolar. Desta forma, Illich critica a questão da idade escolar, da frequência, o conceito de criança, e, portanto de aluno, como também delinea os diferentes tipos de professores e as limitações de atuação na escola. Com isso, o autor procura demonstrar o poder dessa instituição e as implicações da segregação social contidas no currículo escolar.

Em *A ritualização do Progresso* o autor apresenta outro processo da instituição escolar, o rito, cujos mecanismos são ainda mais eficazes na conformação dos indivíduos para a sociedade de serviços e, com isso, ao papel de consumidores. Diante disso, a universidade desempenha um papel importante nesse processo, visto que consegue impor padrões de comportamento e adequação social, pelos quais os indivíduos a internalizam, mesmo após o término de seus estudos. Para Illich, a escola também inicia os alunos em uma série de mitos, os quais reforçam o intuito da escolarização. Entre os principais, o autor destaca o “Mito do Consumo Interminável”.

Um outro aspecto neste terceiro capítulo consiste em aliar o poder da escola à consolidação do mito social, por meio de um jogo ritual de promoções escolares gradativas. Este jogo escolariza os alunos e os doutrina a aceitar este processo da mesma maneira alienante que qualquer religião. Diante dessa força colocada, à instituição escolar, Illich referencia o potencial revolucionário do movimento da desescolarização. Desconstruir mitos, refletir sobre os ritos, questionar o conhecimento como mercadoria e perceber as contradições do sistema são ações que, para o autor, transformariam essa sociedade.

O quarto capítulo trata das especificidades das instituições na sociedade. A partir de dois extremos, Illich traça as características das instituições que o autor denomina de ‘manipulativas’ e ‘conviviais’. Nesta sistematização, o autor define instituições que prestam falsos serviços públicos. A escola está neste perfil. Como proposta Illich indica a necessidade de modificação da estrutura institucional da escola.

As incoerências do conceito de aprendizagem foram descritas no quinto capítulo. Illich utilizou tanto a crítica à teoria comportamental como à libertária para mostrar as deficiências das pesquisas educacionais e dos estilos educacionais adotados. No sexto capítulo, o autor apresentou sua proposta educacional. Conceituou a expressão ‘teias de oportunidades’ e o conjunto de recursos educacionais que as constituem. A importância desse capítulo se ressaltou por retratar a perspectiva de educação e compreensão de aprendizagem do autor no desenvolvimento de abordagens para o acesso aos recursos educacionais.

No sétimo capítulo *Renascimento do homem epimeteu*⁴² o autor concluiu, a perspectiva social promovida pelo seu modelo de aprendizagem. Ao resgatar o mito de Prometeu e Epimeteu, Illich buscou dar um sentido diferente para a interpretação que diversos autores fizeram sobre estes personagens da mitologia grega. O autor preconizou a valorização de homens *epimeteus* em detrimento de *prometeus*. Essa mudança de paradigma modificaria a sociedade como um todo e o próprio objetivo da educação.

A partir desses capítulos foram destacados elementos fundamentais dessa obra, divididos conforme o objetivo principal de Illich, apontado na introdução: de crítica aos mecanismos das instituições escolares com a proposta de um modelo educacional diferenciado.

Utilizamos o título do primeiro capítulo dessa obra, *Por que devemos desinstalar a escola*, como a síntese do primeiro objetivo do autor de desconstrução do ideário da escolarização. A justificativa dessa desconstrução fundamentou a proposta educacional de Illich, constituindo assim o segundo objetivo do livro. Com base nestas duas perspectivas, de levantamento dos problemas e de possibilidade de superação, procuramos examinar essa obra com ênfase às questões educacionais relevantes para a atualidade.

A. Por que devemos desinstalar a escola

O aluno é, desse modo, <<escolarizado>> a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é <<escolarizada>> a aceitar serviço em vez de valor.
(Ivan Illich)

Em *Sociedade sem Escolas* Illich caracteriza um posicionamento de crítica total à instituição escolar. Seu estudo foi desenvolvido em um período, em que o empenho internacional pelo desenvolvimento da instrução estava no ápice. O sistema escolar representava os pressupostos do progresso econômico à procura de uma estratificação

⁴² Illich cita o resgate ao “homem Epimeteu” como um retorno ao período em que os gregos não tinham se adaptado por meio da paidéia (educação) à aprendizagem de seus jovens, ou seja, para ele significa um “olhar para trás”, um resgate da esperança como uma categoria, que se sobrepõe a expectativa e aos produtos. É interessante ver que essa afirmação de Illich vai de encontro ao significado mitológico destes personagens. Brandão destaca que Epimeteu é composto de *epí*, ‘sobre, depois’ e do elemento *meth-eús* do verbo *manthánein* que significa aprender praticamente, por meio da experiência, aprender a conhecer, o que define Epimeteu como “o que pensa e reflete depois” (BRANDÃO, 1991, 343, vol. 1). Enquanto Prometeu, de *Prometheús* (*pró*, ‘antes de’ e *meth-eús*) que significa ‘previdente, precavido’ e, ainda, “o que, percebe ou pensa antes” (BRANDÃO, 1991, p. 328, vol. 2). Desta maneira, a ênfase ao “homem Epimeteu”, defendido por Illich (1973), seria, na origem, um retorno ao homem imediatista, pragmático que age antes de pensar, levado por impulso, ou mesmo, o que primeiro executa uma ordem e depois pensa nas conseqüências dela.

padronizada e aquilo que o autor denomina de dependência universal da sociedade pelas instituições e seus serviços.

Nesta obra, Illich questionou o porquê de tantas pessoas - mesmo os fervorosos críticos de escolaridade - tornarem-se 'viciados' em educação. Esse vício foi retratado na consolidação de um ideário de educação ao longo da vida. Mesmo que a proposta divulgada no contexto, e referenciada até hoje, seja a de desescolarização da sociedade, o que, ainda, permanece em destaque é a negação desta educação continuada e dos elementos de escolarização e obrigatoriedade escolar. Desta forma,

a simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são acadêmicos ou pedagógicos, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não do mundo e o mundo torna-se não educativo. (ILLICH, 1973, p. 55)

O estudo de Illich se estruturou em torno da análise fenomenológica da escola com foco nos efeitos sociais da instrução. Para isso, o autor enfatizou o predomínio dos serviços por ser um grande passo para a ampliação do servilismo. Pois, com o desenvolvimento da tecnologia, reduziu-se o tempo destinado a 'fazer' determinadas tarefas, em compensação este tempo disponível foi preenchido pelo consumo de bens e, concomitantemente, pela produção de serviços. Segundo Illich, esta apropriação do tempo para o consumo forçou transformar em produtos o que se desenvolveu nas instituições de serviços. A educação identificada como escolarização tornou-se um exemplo dessa transformação.

Diante disso, Illich propôs acabar com o processo de institucionalização e desinstalar a escola. Para este fim, o autor destacou diversas repercussões desta instituição na aprendizagem das pessoas, principalmente os 'pobres'⁴³. Em decorrência da degradação global que acomete o planeta, por meio da institucionalização de valores, transformam-se as necessidades não materiais, como a educação, em demandas por mercadorias.

Esse fanatismo criado em torno da instituição escolar, para Illich, impede que os indivíduos percebam as deficiências da educação formal. A escolarização confunde o aluno sobre o que é aprendizagem, competência e capacidade criadora, relacionando-as à obtenção de graus, de diplomas e de fluência no falar. O próprio conceito do valor educacional passa a

⁴³ O termo 'pobre' é utilizado por Illich (1973) como a falta de poder ou autonomia do indivíduo sobre as circunstâncias. Com o intuito de caracterizar a força da institucionalização o autor define que esta falta de poder foi aliada à perda de força pessoal. Desta forma, denomina de 'pobreza moderna' o que se institui a partir dos departamentos de bem-estar, como a exemplo da morte, que passa a não ser um ato pelo qual membros da família nascem e morrem em sua própria casa e sim um acontecimento administrado institucionalmente por um médico e pelas agências funerárias. A confiança nos cuidados institucionais adiciona uma nova impotência aos pobres: o de não saber se defender.

ser o de serviço. A mercadorização torna a aprendizagem, assim como a saúde⁴⁴ e a dignidade, um produto dessas instituições.

Como afirma Illich essa dependência pelas instituições atinge ‘pobres’ e ‘ricos’. Ao legitimarem escolas e hospitais tornam-se legitimados por estas instituições, pois passam a ser vistas com desconfiança quaisquer ações de se auto-medicar ou de aprender por si próprio, colocando sob suspeita todo o tipo de realização independente ou autônoma. Para o autor somente uma desinstitucionalização, não só da escola, mas da sociedade poderia reverter este quadro de submissão.

O fato de que a maioria dos países, incluindo os países “pobres”, já foi atingido pelo desenvolvimento econômico e pelo consumo competitivo, faz com que os seus habitantes já tenham aprendido a pensar como ‘ricos’, embora continuem na condição de ‘pobres’. Com isso, o autor alega que o apego dos indivíduos à escola torna possível uma dupla exploração: permite uma crescente destinação de verbas públicas para a educação, que beneficia apenas uma minoria, e promove também um consentimento destes indivíduos, os quais naturalizam de forma positiva o aumento da aceitação de controle social. Reproduz-se, deste modo, a naturalização das condições de exploração do sistema.

Illich questiona os custos das instituições escolares. Quanto maior o financiamento⁴⁵ direcionado a essas instituições progressivamente há um empobrecimento resultante dos efeitos colaterais das mesmas. Ou seja, do valor total de um investimento para corrigir a desvantagem que afeta milhões de crianças pobres, apenas, uma ínfima parte chega às crianças nas escolas. Para o autor a maior parte do investimento em educação dilui-se nas instalações, currículos, professores, administradores e outros componentes deste sistema.

Além disso, o custo de um processo educacional planejado evidencia o caráter de comércio da escola. Com a possibilidade de mensurar tempo, recursos e material necessário para estimular a aprendizagem, o treinamento na escola torna-se muito dispendioso. Neste

⁴⁴ Em *A expropriação da saúde; nêmesis da medicina* Illich (1975) analisa como a expropriação, como a do conhecimento, pode desenvolver dependência de um sistema e promover doenças. A transformação da dor, da doença e da morte em um problema técnico, retira das pessoas a possibilidade autônoma de lidarem com sua própria condição Humana. As inúmeras doenças ocasionadas pelo trabalho na indústria, junto a elevados investimentos com a produção e distribuição dos cuidados médicos, têm produzido a servidão do homem ao homem, e também a escravidão do homem às suas ferramentas e formas de organização do trabalho.

⁴⁵ A energia também é analisada em sua obra *Energia e Equidade* (1975a). Illich demonstra o mau uso dos recursos financeiros da sociedade por ampliar a discriminação, visto que a distribuição de energia não é igualmente proporcional aos habitantes que a consomem. E também por se destinar o gasto à energia sobre trabalhos que poderiam ser realizados pelo próprio homem, com menos custos.

A importância dos gastos destinados à instituição escolar faz parte do controle social realizado por esta. Este controle social é exercido em primeiro lugar por educadores e médicos, depois vêm as organizações assistenciais e políticas, fazendo destas instituições cada vez mais a razão da existência da própria sociedade (ILLICH, 1976).

ponto, Illich destaca a qualidade do treinamento intensivo como privilégio dos ‘ricos’, ou dos que são enviados ao exército ou grandes firmas para se formarem no campo de trabalho.

Para Illich, o sistema escolar é de estrutura discriminatória, porque mesmo se proporcionasse escolas de igual qualidade, as oportunidades das quais as crianças ‘pobres’ e da ‘classe média’ dispõem são desiguais. A diversidade de ambientes de conversação, de opções culturais, os livros, as viagens possibilitam uma vantagem àqueles que só dependem da escola para aprender. Esta diferença amplia-se ainda mais, quando os parâmetros se estruturam na norma culta e na titulação.

Neste mesmo sentido, Illich (1973) advoga aos pais e alunos o direito de gastarem os subsídios educacionais nas escolas de suas escolhas. Afirma que a instituição escolar cria um mercado ilimitado para os professores. Coloca de um lado, os educadores profissionais⁴⁶ junto com os racistas e promotores de escolas segregacionistas, e do outro o educando ou seu tutor.

O autor constata, ainda, que mesmo se os professores quisessem ultrapassar as barreiras ideológicas, seriam impedidos pelas ações da estrutura escolar, cultural e social, as quais exercem poderes organizacionais e de ideologia também sobre os alunos. Em síntese: são muito restritas as margens de manobra tanto de professores quanto de alunos.

Illich é radicalmente contra a frequência obrigatória à escola. Afirma que esta inevitavelmente polariza a sociedade, e ainda hierarquiza as nações do mundo por meio de castas⁴⁷. Esta relação foi desenvolvida pelo autor ao constatar que, economicamente, o custo da escolarização obrigatória para todos torna-a impraticável, originando-se esta imposição de uma ideologia que não se baseia em limites lógicos. Desta forma, a frequência também se torna um mecanismo segregador. Consolida-se por meio da discriminação na contratação em um emprego, em eleições, em admissão a centros de aprendizado com base na prévia frequência a determinado curso.

⁴⁶ Illich tece inúmeras críticas aos educadores profissionais. Mesmo incluindo a competência do professor à restrição da instituição escolar na era moderna, sua perspectiva lembra a crítica socrática aos sofistas. Em *Protágoras* os sofistas são destacados pelo pragmatismo e pelo relativismo com uma estrutura modelar (escolar), estes são caracterizados por ‘inventores do ensino’ por um discurso monológico (PLATÃO, 2002). A própria formação do aluno é comparada à formação dada na Grécia Antiga. Quando Illich (1973) afirma que, mesmo na formação das maiores elites é raro um único preceptor que tenha a união das características de influenciar estudantes e, ao mesmo tempo, demonstrar alguma habilidade. O que faz com que esta própria elite se torne semelhante a dos sofistas, ao invés de se aliar à perspectiva dos filósofos que preconizavam uma formação não sofisticada.

⁴⁷ Quando se observa que a escola ainda é um lugar onde apenas parte da população acessa, exemplifica-se a desproporção entre os fatos e as promessas de garantia de iguais oportunidades a todos. Snyders (2005) compara o sistema a um jogo escolar, que funciona em circuito fechado, visto que a valorização no mercado e os lugares vantajosos de atuação profissional se dão quanto mais horas o indivíduo passar na escola. Por esta perspectiva a produtividade pela qual o indivíduo batalhou e alcançou nada mais é que o investimento educativo de que foi objeto.

Outra implicação da escolarização está na vinculação a um posto empregatício pelo currículo, pela qual se monopoliza a distribuição de oportunidades e segrega a partir da escolaridade prévia. Um das decorrências da ênfase ao currículo está no atrelamento da escolaridade ao diploma e, justamente por isso, Illich afirma que a aprendizagem não é promovida. Contraditoriamente, enquanto a aprendizagem trata do resultado da obtenção de novas habilidades e de compreensão, a promoção, por sua vez, é dependente de opinião e da quantidade de frequência à escola.

Destaca-se no posicionamento de Illich que os conceitos de aprendizagem como instrução são partes do processo discriminatório da escola. Para conseguir determinado posto de trabalho um candidato deve preencher uma série de condições, porém a escola em vez de proporcionar aprendizagem fornece apenas instrução. As circunstâncias que facilitariam a aprendizagem estão envoltas em um controle social. Anti-libertadora e anti-educacional a instrução, e não a aprendizagem, torna-se o único meio pela qual as qualidades devem ser adquiridas.

Todavia, estas qualidades muitas vezes não se adquirem no ensino. Ao contrário da ilusão criada pelo sistema escolar, o ensino beneficia a aprendizagem e pode se aperfeiçoar com a instrução planejada. Contudo, há uma grande parte de conhecimentos que são adquiridos fora da escola.

A questão do investimento na educação ainda esbarra em outro problema: a própria idéia de aprendizagem. Segundo Illich, a crise da educação, vivenciada pelo autor na década de 1970, apresenta um número expressivo de estudantes e professores desertores, isto é, evadidos do sistema escolar. O autor indica um desestímulo, principalmente, pelos professores frente à administração escolar que os forçam a se curvar tanto a *Summerhill*⁴⁸ quanto a Skinner⁴⁹.

⁴⁸ *Summerhill* foi criada em 1921, pelo professor e escritor Alexander Sutherland Neill. A escola tem como base uma assimilação não-dirigida sob a supervisão dos adultos (ILLICH, 1973). Esta instituição e seu fundador ganharam destaque mundial no final dos anos 60 do século XX, com a publicação de *Liberdade sem Medo*, obra que retrata esta experiência revolucionária de uma escola-comunidade para crianças e jovens, em regime de internato, em que os alunos não são obrigados a frequentar as aulas. Não existem provas e todas as regras são determinadas em conjunto, por acordo. *Summerhill* é uma escola internacional, privada. Em 2000 houve um movimento para fechar a escola por um órgão governamental ligado à educação na Inglaterra com a alegação que a liberdade demasiada, formava alunos despreparados para sobreviverem no mundo adulto. *Summerhill* venceu a campanha e continua em atividade. Hoje, a escola é dirigida pela filha de A. S. Neill, Zoë Readhead (HANSEN, 2003).

⁴⁹ Autor do modelo denominado de behaviorista ou comportamentalista, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) desenvolveu suas teorias com base na aplicação de pesquisas educacionais, na indução de uma instrução por meio de métodos individualizados de aprendizagem, a partir da análise das condutas observáveis. A corrente behaviorista teve ênfase na prática da psicologia em escolas e consultórios até anos recentes. Skinner dividiu o processo de aprendizagem em respostas operantes e estímulos de reforço – positivo ou negativo –, e, com isso, desenvolveu técnicas de modificação de conduta na sala de aula. Trabalhou sobre a conduta em termos de

Para Illich, esta aparente incoerência de tendências radicalmente opostas, na verdade se complementam nas metas do sistema escolar público. A instituição escolar, ao mesmo tempo em que é palco do controle social, promove a livre cooperação. Conforme o autor evidencia, esta 'boa' função serve à idéia de uma sociedade como estrutura corporacional, elevadamente organizada e pacificamente produtiva. Desta maneira, a escola gera um comportamento moldado no indivíduo e, ainda, valoriza o ensino profissional sobre toda a aprendizagem considerada valiosa.

Esta é a idéia de uma sociedade escolarizada, em que até mesmo os mais radicais críticos ao sistema escolar não conseguem abandonar sua obrigatoriedade sob a forma de preparação social. Intencionalmente ou não, corrobora para a disciplina especializada de produtores e consumidores e para o pleno engajamento da ideologia de crescimento econômico.

Segundo Illich, essas críticas não propiciam mudanças por estarem atreladas a alguns dogmas da instituição escolar. Um deles trata da concepção de imprescindibilidade do pedagogo, que, segundo o autor, não inibe o questionamento do 'benefício' da existência deste profissional. Outro dogma consiste em designar aos jovens o papel psicologicamente romântico de transformadores sociais. De acordo com Illich, delega-se a eles esta tarefa, depois que o tempo passado na instituição escolar, já os tenham moldado e, com isso, torna-se impraticável qualquer possibilidade de transformação.

Outro dogma surgiu por meio da chegada e do fortalecimento da terapia na escola. O impacto na instituição escolar ocorre ao ponto dos professores serem vistos como terapeutas, divulgadores de um tratamento: uma educação que dure a vida toda. Para Illich de todos os dogmas apresentados o maior incide na indissociação da educação com a instituição educacional. Desta forma, a educação passa a ser considerada como resultado de um processo realizado pelo educador para o aluno, ou seja, produto do relacionamento entre fornecedor e consumidor.

Neste ponto, Illich tece uma crítica contundente à normatização de uma idade escolar e à produção do conceito moderno de infância. Para isso, resgata o período medieval onde o papel da infância não existia e exemplifica a estrutura excludente das classes 'pobres' modernas. Conforme o autor reconhece, a infância é mais um elemento de discriminação, uma vez que os filhos dos trabalhadores se sentem despojados desta categoria. Essa segregação dos

reforços positivos e reforços negativos, com a crença na possibilidade de controlar e moldar o comportamento humano.

seres humanos na categoria infância só é produzida porque há uma instituição de aprendizagem obrigatória, pela qual se torna possível a submissão à autoridade do professor.

Esta autoridade se encontra representada numa tríade: o professor-guardião é o mestre de cerimônias, que treina as habilidades dos alunos para rotinas básicas; o professor-moralista doutrina em certo e errado, substituindo os pais, deus e o governo; e o professor-terapeuta, que com persuasão domestica o aluno à sociedade. Com esta autoridade o professor exerce uma espécie de poder maior sobre os indivíduos do que os profissionais de outras áreas sociais. Isto ocorre porque os alunos, sobre os quais os professores exercem seu poder, têm uma idade cronológica que os tornam reféns deste poder.

Além disso, a frequência escolar polariza o mundo da criança: de um lado o mundo real onde ela passa apenas uma parte do dia até ser expelida para a vida adulta e há um outro ambiente que é mágico, a escola. Neste a criança é encarcerada em um ideário de infância universal, sem relação com o mundo real. Ou seja, um ambiente onde se estrutura o currículo secreto da escolarização, cujo caráter permissivo se dá tanto na discriminação, por reforço aos preconceitos, quanto em propiciar um rito de iniciação para a ‘sociedade do consumo’.

A ritualização do progresso atinge ‘pobres’ e ‘ricos’. Para exemplificar isto, Illich cita o meio universitário, que conduz os indivíduos a se sentirem à vontade entre os que consomem os mesmos produtos da “maquinaria educacional”. Este poder das universidades de impor um padrão de consumo se expande no trabalho e no lar. O que a universidade faz é, ao invés de proporcionar um local de encontros autônomos, anárquicos e não planejados, administra um processo de fabricação de pesquisa e instrução e até de relacionamento.

Illich questiona os próprios estudos supostamente críticos promovidos na universidade. Concorda com a condição favorável dos estudantes pelos fatores tempo, mobilidade, acesso à informação, compartilhamento de idéias, certa liberdade de posicionamento. Todavia, segundo ele, são benefícios concedidos àqueles que já foram profundamente iniciados na sociedade do consumo. Isto serve apenas para reforçar o argumento de necessidade da universidade, como garantia, mesmo que ilusória, de continuidade à ‘crítica social’.

Essa inserção total na sociedade do consumo, ou seja, a crença no mito do consumo interminável se inicia na instituição escolar por ser pautado na crença de que o processo produz valor. Isto propaga diversas necessidades tais como a idéia de que a instrução produz aprendizagem, e que a existência de escolas produz a demanda por escolarização. Nesta conclusão, Illich afirma que o indivíduo se torna presa fácil de outras instituições sociais.

Inclusive, os valores institucionalizados passam a ser quantificados e a escola fragmenta a aprendizagem em matérias. Para Illich (1973) o conhecimento não é coisa mensurável e a venda de currículos na escola se estrutura como mercadorias. Assim,

o professor-distribuidor entrega o produto acabado ao aluno-consumidor cujas reações são cuidadosamente analisadas e tabuladas (...). Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a se sentirem culpados caso não ajam de acordo com as predições da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar. (p. 78-79)

Para o autor, a certificação é uma maneira de abolir a liberdade de educação, justamente, por modificar o direito civil de partilhar conhecimentos pela 'liberdade', apenas, da instituição que o legitima.

De acordo com Illich, esta forma de mercadorização, aliada às dificuldades de aprendizagem inerentes à escolarização justifica currículos mais dispendiosos e o paradoxal aumento dos custos educacionais. Desta maneira, proporciona-se um aumento do valor do aluno perante si mesmo e o mercado. Cria-se uma pirâmide onde o aluno é forçado a prosseguir para níveis sempre mais elevados de escolarização a partir da idéia de consumo curricular competitivo. A importância do ensino está menos na aprendizagem do que na compreensão do valor da escalada.

Ou seja,

basicamente, as escolas deixaram de ser dependentes da ideologia professada por determinado governo ou organização ou organização mercantil. Outras instituições básicas diferem de país para país: família, partido, igreja ou imprensa. Mas o sistema escolar tem sempre a mesma estrutura em qualquer parte e seu currículo secreto tem o mesmo efeito (ILLICH, 1973, p. 125)

A instituição escolar passa assim, a ser a nova religião do mundo. Pautada na idéia de educação ao longo da vida manifesta, por meio do mito do consumo eterno, ideário de fé na vida eterna. Esta nova 'Igreja Universal' conseguiu, como nenhuma outra, esconder de seus participantes a discrepância entre os princípios sociais e a realidade social. Neste sentido, o autor afirma, que a fachada clássica e crítica da escola dá um aspecto de pluralista ou até anti-religiosa, só que ninguém consegue encerrar seu percurso nela: há sempre estágios de recuperação, de atualização, de graduação.

Desta forma, a importância da continuação nesse processo de educação permanente torna-se mais divulgado do que a análise do que é ensinado. Diante disso, o aluno passa a acreditar que teve oportunidade, mesmo que desigual, de frequentar a instituição escolar.

Interioriza a expectativa crescente promovida pela escolarização, responsabilizando a si mesmo pela frustração e fracasso do abandono à escola.

Illich (1973) acrescenta que, ainda mais do que a nova religião da sociedade, a instituição escolar, tornar-se-á também o mercado de trabalho que mais cresce no mundo inteiro.

Neste crescimento, a suposição que o conhecimento é uma mercadoria, também se amplia e leva a um domínio cada vez maior de pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação. Estas afirmações vão ao encontro das teorias de Bell⁵⁰ - inclusive Illich (1973), o cita na crítica em relação à desarticulação das estruturas culturais e sociais - visto que muitos reformadores educacionais que condenam a escola moderna não a superam, apenas propõem novos tipos de escolas.

Esse poder da escola no mercado, com características cada vez mais semelhante às da empresa, é reforçado por sua condição anônima. Para Illich, essa qualificação da instituição escolar como uma nova espécie de empresa a tornará substituta das grandes agências de serviços supranacionais. A base de apresentação da escola faz com que os homens se sintam obrigados a adquirir seus serviços, subjugados a uma padronização intencional que eleva gradativamente seus valores em um ritmo crescente. Nessa perspectiva, o autor demonstra que essas imposições também aparecem no sistema de transporte, na assistência médica, porém encontram 'terreno fértil' na instituição escolar.

Além da escola, Illich cita outras instituições modernas, cujos papéis são importantes na manipulação da visão humana da realidade, como a vida familiar, o recrutamento militar, os meios de comunicação de massa, entre outros. Ao analisar a igreja, o autor percebeu a importância de se inculcar ritos institucionais, pela qual também se reporta o significado de educação e de saúde. A instituição médica sofre severas críticas de Illich, a ponto de considerar os estabelecimentos médicos uma grave ameaça à saúde.

Para o autor o serviço público como um todo se caracteriza de serviços manipulativos e falsos por proporcionar, como o transporte, um bem para uma minoria da população. A criação de demanda por determinados serviços que transforma o homem em moderno produtor e consumidor se ampara em instituições sociais do tipo manipulativas⁵¹. Estas são caracterizadas pelo custo de produção, distribuição e de propaganda de seu produto.

⁵⁰ D. Bell (1976) é considerado um dos primeiros defensores do ideário denominado de "Sociedade do Conhecimento", conceito defendido pelos ideólogos da Administração, como veremos no terceiro capítulo desta dissertação.

⁵¹ Illich (1973) separa as instituições a partir de extremos opostos. O autor denomina de "agências sociais" as instituições especializadas em manipulação de pessoas, que são definidas por assumirem um caráter terapêutico e

Diante disso, os fabricantes de bens de consumo cada vez mais tendem a lançar demandas por acessórios e, conseqüentemente, elevar o custo da produção. As instituições socialmente úteis nesse movimento tornam-se “falsos serviços públicos”. Um exemplo desse falso serviço é o sistema de rodovias públicas, que não está disponível de igual modo para quem as utiliza. Isto ocorre tanto por facilitar o acesso a carros particulares e não a transportes públicos, como priorizar determinadas rodovias e não outras. Contudo, Illich é categórico: a instituição escolar é o maior falso serviço público. Enquanto o primeiro produz apenas a necessidade de consumo por carros, o segundo gera demanda por diversas instituições manipulativas.

Na própria escola, o custo do ensino por aluno se eleva continuamente. Para justificar os gastos a instituição escolar se utiliza, com base em Durkheim (1984), do discurso de necessidade contínua de adaptação dos indivíduos à sociedade. Para o autor, isto corrobora para tornar a aprendizagem apenas um resultado do ensino curricular e objeto de demanda para a instrução formal. Diante disso, Illich (1973, p.58) define este sistema escolar como um “processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”.

Diferentemente disso, o autor propõe um conceito de educação de dupla natureza, tanto de proporcionar a instrução prática como fornecer conhecimentos teóricos e evidencia o porquê a escola realiza mal ambas as tarefas. A primeira natureza, denominada de ‘instrução prática’, é caracterizada pela ineficiência no ensino de habilidades, causada pelo currículo. De acordo com Illich, no currículo se vinculam habilidades, sempre, com outras tarefas irrelevantes, de caráter básico. Esta associação não promove circunstâncias que incentivem o uso franco de explorar habilidades anteriormente adquiridas.

A segunda natureza da educação, de senso inventivo e criativo, trata-se de um problema ainda maior na escola, visto que este tipo de aprendizagem não ocorre na prática, nem com exercícios simulados, mas, sim, da relação entre pessoas para fins educacionais, no

caritativo que disfarça este efeito. Nesta perspectiva aproxima-se de Goffman (1974) quando este autor analisa as “Instituições Totais”. Dentre elas, Illich cita as prisões, os manicômios e os asilos, que utilizam formas de coerção ou por internamento forçado ou por assistência seletiva. A legitimação da existências destas instituições e de profissões ligadas a elas se dá pela construção da auto-imagem destrutiva, como a do criminoso, do psicótico, do velho inútil, da criança abandonada. Diferentemente destas agências as “instituições conviviais” se constituem de serviços telefônicos, mercados públicos, sistemas de drenagens, água potável, parques, calçadas e requerem também certa regulamentação. Todavia ao invés do tratamento das agências sociais estas servem para serem usadas e não para produzir algo. Com a regulamentação das instituições conviviais busca-se um limite no seu uso, no intuito de controlar custos. Segundo Illich (1973) ambas são instituições de serviços, porém enquanto nas agências o serviço está na imposição de formas manipulativas e o cliente é vítima de encarceramento, doutrinação e agressão, nas conviviais o serviço é uma oportunidade ampliada dentro de regulamentos cujos limites possibilitam que o cliente permaneça como um agente livre.

esforço do exercício da crítica, na pesquisa. A aproximação de pessoas que partilham o mesmo interesse é interrompida na escola pelas estruturas dos cursos, pela administração burocrática. Outra estratégia que também se mostrou ineficaz são as tentativas forçadas de comprar o estímulo e o tempo dos estudantes.

Ao não contemplar essas naturezas a escola ainda promove a escolarização, que enraíza e fragmenta os processos institucionais nas pessoas a ponto de não se questionarem sobre a separação daquilo que é definido por educação necessária e o que não é. Aquilo que é realidade acadêmica – períodos, processos, serviços e profissões – e o que não é.

Para Illich, a degradação da instituição ocorre exatamente ao transformar em mero resultado do ensino cujos fins estão determinados. Esta ação promove um ideário de incapacidade e, ao mesmo tempo, dependência do indivíduo a este processo. Estes efeitos do ensino planejado, sob quaisquer formas, ocorrem independentemente da quantidade de dinheiro, da boa vontade, da ação política ou pedagógica utilizada.

B. Teias de Aprendizagem

Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?
(Ivan Illich)

O fim da escolarização, para Illich, somente será possível quando o indivíduo se libertar da influência da instituição escolar. A partir do momento que a sociedade descobrir como o processo de aprendizagem, e não de ensino, ocorre, passará a privilegiar vivências e experiências. Com isso, a educação deixaria de ser objeto de manipulação e planejamento. Desta forma, o autor salienta que cada indivíduo passaria a ter o poder e a responsabilidade por se auto-educar.

Illich propõe uma educação a partir do que ele define como “Teias⁵² de Aprendizagem” ou Teia Educacional. O termo “teia” serve para designar modalidades de acesso a diferentes recursos educacionais, para tornar a aprendizagem disponível ao público de forma geral e desenvolvida de maneira que se tenha igual oportunidade. Ou seja,

⁵² Illich (1973) explica que o termo “teia” é utilizado como sinônimo de rede, porém como este último serviu de base para designar acesso ao material selecionado por diferentes pessoas para doutrinação, instrução e/ou diversão, além de canais de comunicação, não se torna o mais adequado.

proporcionar educação promovida na convivência⁵³, na relação, no acesso e na compreensão do mundo real.

Pontua como teias, ou redes todas as formas de TICs. Além dos canais de TVs privilegia a gravação caseira dos alunos como forma de oportunizar a livre expressão. Independentemente do nível de educação os alunos gravam, guardam e difundem suas opiniões, assim não se tornam reféns dos grandes burocratas das redes de TVs. De acordo com Illich, a finalidade de uso da tecnologia pode transformá-la em um recurso à independência e à aprendizagem e não à burocracia e ao ensino.

A proposta desse autor incide em fornecer informação e possibilidade de receber crítica dos outros. Ou seja, para Illich (1972, p. 131),

num bom sistema educacional, o acesso às coisas deve estar disponível ao simples aceno do aprendiz, enquanto o acesso aos informantes requer, ainda, o consentimento de outros. As críticas podem provir de dois lados: de colegas ou de pessoas mais adultas, isto é, de aprendizes cujos interesses imediatos coincidem com os meus, ou daqueles que desejam partilhar comigo suas experiências mais amplas.

Para isso, o autor destaca o desenvolvimento de diferentes estruturas relacionais para facilitar o acesso aos recursos educacionais. O pessoal necessário para as “Teias de Aprendizagem”, deveria ser constituído de guias de museus, guardas, bibliotecários e não de professores. Enquanto as instituições educacionais estiverem a serviço dos objetivos específicos do professor não haverá mudanças, pois as estruturas relacionais, ou teias, necessárias são as que possibilitam ao indivíduo se definir por meio da aprendizagem e pela contribuição à aprendizagem do outro.

Conforme o autor, nessa perspectiva, grande parte de conhecimento é adquirido fora da escola. A aprendizagem casual ou mesmo intencional, não é necessariamente resultado de uma instrução programada. O ensino eficaz de uma língua estrangeira, na maioria das vezes, ocorre numa visita ou experiência em determinadas culturas mais do que pela aprendizagem sequencial.

No processo de desinstitucionalização da educação o treinamento nas empresas, também, seria uma excelente oportunidade para o aluno conhecer e, com isso, poder escolher um tipo de instrução dentre as variedades públicas oferecidas. Neste mesmo sentido, Illich

⁵³ Em sua obra *A convivencialidade* Illich (1976) reforça especificamente a substituição da produtividade por uma organização em que os bens de serviço estariam disponíveis às pessoas e não o contrário. A busca pela desinstitucionalização da sociedade é a meta por uma sociedade que o autor denomina de ‘convivencial’, na qual as pessoas teriam a possibilidade de serem mais autônomas e criativas. Livre da dependência do consumo elas poderiam utilizar ferramentas menos controláveis pelos outros, ou seja, menos dependente de tecnologia avançada e serviços especializados.

advoga aos pais e alunos o direito a gastar os subsídios educacionais nas escolas de suas escolhas. Para a reforma do ensino propõe que os últimos passem a ter a iniciativa e responsabilidade financeira pela sua aprendizagem.

O autor já na década de 1970, indica um sistema de crédito educacional⁵⁴ para proporcionar às pessoas quantias limitadas por igual, para todo e qualquer centro de capacitação. Neste crédito a relação com a empresa se intensificaria. “Não há razão para que tais centros não possam estar no próprio local de trabalho, onde o empregador e sua força de trabalho fornecessem instrução, bem como empregos, para aqueles que escolhessem usar seus créditos educacionais desta maneira” (ILLICH, 1973, p. 41).

Illich sugere uma forma específica de aprendizagem: desinstitucionalizar e acabar com o controle social por meio da congregação de pessoas com interesses mútuos. Esta aproximação ocorreria se as pessoas fossem identificadas sobre três aspectos, pela qual se confirmaria esta proposta educacional do autor. O primeiro aspecto consiste na auto-identificação de grupos por motivos simples e não por temas ou idéias amplas, uma vez que seu objetivo não é a reprodução de sindicatos ou igrejas as quais já estão ‘escolarizadas’.

A segunda particularidade desta forma de aprendizagem desinstitucionalizada é a comunhão de interesses e não de classificações por idade, nem antecedentes, ou experiências. Para Illich estas últimas classificações, *a priori*, restringiriam o processo de todos. Seria nada mais que uma forma presunçosa dos educadores e instituições para evitar reuniões de ignorantes, em torno de um texto, cuja compreensão é limitada e a leitura realizada apenas pelo interesse.

O terceiro aspecto está em diferenciar as reuniões de espaço, horário, material e proteção da instituição escolar. O autor cita lugares como cafés, livrarias, o próprio computador, entre outros, como estimulantes à liberdade de participação e de tempo necessário para discussões acerca dos assuntos. De acordo com Illich, esses encontros teriam como base a educação para todos. Ou seja, surgiria da mobilização das pessoas e não do recrutamento de instituições.

⁵⁴ O crédito educacional no Brasil foi criado em 1975, pelo governo federal, e institucionalizado em junho de 1992. O objetivo do CREDUC é o atendimento ao estudante carente no custeio do primeiro curso de graduação em qualquer instituição de ensino superior privada. Mais de um milhão de estudantes foram beneficiados, até que em 1998 foram suspensas as contratações do Programa de Crédito Educativo (*FOLHA de S. Paulo*, 28 de out. de 2004). A partir da Medida Provisória 1.827, foi criado o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), que está em vigor até a presente data. Com a forte demanda de candidatos em busca do ensino superior há um constante estudo deste fundo. O atual ministro da Educação, Fernando Haddad, vem analisando mudanças na política de concessões de créditos do Fies, com um direcionamento para os cursos de áreas às quais o governo entende que exista carência de profissionais, como as engenharias, e criando restrições para as áreas já consideradas saturadas, a exemplo do Direito (*FOLHA de S. Paulo*, 13 de fev. de 2008).

Segundo Illich os recursos de uma real aprendizagem, diferentemente da institucionalizada, teria como base essas características anteriormente citadas. Nessas, a aprendizagem ocorre por meio de assuntos simples, interesses em comum e espaços cotidianos. Desta forma, não se restringe a aprendizagem aos objetivos de uma escola, ou de um professor. Por isso não são rotuladas de acordo com as metas curriculares dos educadores, mas, sim, permitem que os estudantes obtenham suas próprias metas.

O autor também propõe mudanças de abordagens. O *serviço de consulta a objetos educacionais* é um deles. Envolveria o acesso aos espaços de consulta que, por sua vez, proporcionariam atividades e estudos. Seriam disponibilizadas as visitas tanto em bibliotecas, agências de aluguel, laboratórios, museus, teatros como, ainda acrescenta, idas às fábricas, aos aeroportos e às fazendas. Para a efetivação desse serviço estes espaços deveriam estar disponíveis aos alunos durante o trabalho ou nas horas vagas.

Illich alerta sobre a disparidade entre as crianças ‘ricas’ e ‘pobres’. Neste acesso aos recursos de aprendizagem não haveria problema na maneira com que as crianças poderiam aprender. Desta forma, nas cidades, tanto ricos quanto pobres são artificialmente mantidos longe dos recursos que os rodeiam. Isto ocorre pelo distanciamento da fábrica, dos processos de fabricação e dos especialistas que a desenvolvem. A natureza das coisas está monopolizada pelas instituições e, por isso, a importância do amplo acesso aos recursos físicos de aprendizagem.

Os jogos educativos nas escolas são transformados em competição. Fora das instituições escolares o acesso aos jogos pode ser uma forma especial de educação libertadora, tanto por fazer parte da esfera do lazer, como também, por promover a ludicidade. Illich destaca que o próprio investimento em educação poderia contribuir com a promoção dos jogos, ao invés de gastar em salas e outros acessórios do ‘ritual escolar’ seria aplicado no acesso à própria cidade e ao lazer.

Além do *serviço de consulta a objetos educacionais* Illich ainda apresenta mais três abordagens: *intercâmbio de habilidades; encontro de colegas; e serviço de consultas a educadores em geral*. Todos esses serviços seriam possibilitados por uma rede de comunicação de aprendizagem entre as pessoas.

Para o *intercâmbio de habilidades* ocorrer o autor orienta que seria preciso uma lista das aptidões das pessoas, que estejam dispostas a servir de modelo (espécie de docência), que se auto-divulgassem (por anúncios nos diversos meios de comunicação) para serem encontradas. Livre de cerceamentos curriculares essa demonstração de habilidades poderia ocorrer com base em simulações de circunstância nos quais essas habilidades seriam usadas.

As habilidades criativas e inventivas requerem orientação do educador para a formulação de questões dos alunos, e com isso, gerar um ambiente de aprendizagem. Por este esforço, a pessoa responsável deverá receber outro incentivo, além da remuneração pelo ensino, como créditos para aprender habilidades mais avançadas.

No *encontro de colegas*, as pessoas se formariam por meio de uma parceria, que seria realizada a partir da descrição de atividades de aprendizagem e pelo desejo comum de engajamento nestas atividades. Illich destaca a criação de grupos de parceiros na escola a partir de um curso ou disciplina que submeta todos os colegas a um mesmo tratamento sequencial ao redor das metas dos professores. Enquanto no *encontro de colegas* as pessoas se juntam para partilhar habilidades em comum, no *intercâmbio de habilidades* a união ocorreria entre pessoas que possuem habilidades com outras que não as tenham.

Já o *serviço de consulta aos educadores* em geral envolveria profissionais, não-profissionais, *free-lancers* que divulgariam as condições para as pessoas interessadas terem acesso ao seu serviço, podendo ser escolhidos por votação ou consultando clientes anteriores. Illich, nesta abordagem, coloca para os educadores profissionais e para a educação em geral um papel que vêm sendo difundido na atualidade: liderança. O autor destaca a função do educador como um líder, que será procurado a partir da própria vontade das pessoas em aprender.

Conforme o autor apresenta, essas abordagens requerem uma nova e radical alternativa contra a moldagem de indivíduos promovida pela educação formal. Diante disso, para Illich (1973, p. 52) a “alternativa para uma sociedade desescolarizada exige não apenas novos e formais mecanismos para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, mas implica novo enfoque da educação incidental ou informal”.

Como incidental o autor esclarece que não se trata da volta às sociedades tradicionais, em que seu trabalho e cultura eram coerentes e complementares, mas um aprendizado para a compreensão de estruturas as quais o próprio indivíduo está à margem. Esses aprendizados ocorreriam na participação ativa do indivíduo na vida política, no trabalho, na biblioteca, ou seja, em outras formas de aprender e ensinar com aumento da qualidade educacional em todas as instituições.

Além de não estar sob os critérios da instituição, a participação efetiva pode significar, segundo Illich, desapego aos certificados e estímulo ao aprendizado. Essa participação das pessoas em diversas instituições faria parte de seu processo de aprendizagem oficial.

Illich preconiza que esse espaço, o empresarial corrobora para um futuro promissor, pois dependerá da escolha deliberada das pessoas por uma vida de ação, espontânea,

independente, ainda que essa independência seja apenas em certos aspectos, pelo fato da própria vida se constituir inter-relacionalmente. Essa escolha afetaria, também, a economia da sociedade, porque segundo Illich teria como base os bens duráveis, e não a obsolescência planejada da economia de consumo, conforme Mészáros (2005) reforça ao referir-se à capacidade “sóciometabólica do capital”.

O próprio investimento tecnológico teria que ser apenas para instituições promotoras de crescimento pessoal. Essa proposta consiste na alternativa radical do autor em ocupar o tempo disponível do trabalhador, proporcionado pelo avanço tecnológico. Ao contrário da ampliação dos serviços institucionalmente produzidos, Illich busca desenvolver uma ‘estrutura’ não-institucional, que constantemente eduque para a ação⁵⁵ e que esta se sobressairia à produção.

2.1.2 Posicionamentos teóricos sobre a obra de Illich: Críticas e reconhecimentos

Pode parecer espantosamente contraditório que a escola seja apresentada como o local de aprendizagem da obediência servil e paralelamente como o melhor meio de impelir à revolta. (Georges Snyders)

Segundo Snyders⁵⁶ (2005), Illich acredita que indistintamente, proletariado e burgueses, podem ser persuadidos a trabalhar a favor da convivência total, denominada de convivencialidade, a favor de objetivos comuns. Snyders explica que, independentemente desta visão anti-classista, escolheu analisar Illich em sua obra *Escola, classe e luta de classes* (2005), principalmente, pelo fato dele enfatizar as disparidades escolares a uma dimensão em escala mundial.

⁵⁵ Ação, participação e outras terminologias utilizadas por Illich aparecem nos livros de Paulo Freire. Illich o cita diversas vezes em sua obra no sentido de reforçar o seu ponto de vista. Isto foi possível pelo fato deste autor ter pertencido ao mesmo grupo de Freire no CIDOC. Resgatou a experiência de Freire com a aprendizagem de adultos como exemplo para demonstrar que o método proposto em *Sociedade sem Escolas* é eficaz uma vez que a escola formal não possibilita isso.

Diferentemente de Illich, Freire critica os objetivos deste tipo de escola e seu ensino, mas não propõe sua eliminação e sim uma transformação social por meio de uma educação libertadora. Em entrevista de Canário e Pombo (2006) as diferenças entre Freire e Illich são ressaltadas. Pombo considera importantíssimos os estudos de Freire, porém diferencia Freire no sentido de que ele busca dizer o que se deve fazer, enquanto Illich não. Já Canário afirma que Illich é muito diferente de Freire e mais profundo, porque rompe a crença absoluta na instituição escolar.

⁵⁶ Snyders (2005) faz um estudo dos autores dos movimentos de crítica à instituição escolar, buscando tomar a escola como local de contradições. Classifica Illich no grupo de conservadores que nunca ficam contentes, ou conseguem ver possibilidades. Todos são igualmente culpados e todas as reivindicações do proletariado são apenas desejos consumistas como a dos burgueses. Esse pessimismo relacionado à instituição escolar exerce influência nos próprios estudantes. A desvalorização dos estudos, a cultura escolar vista como sem valor real e o descrédito deste espaço, como combate pela democracia socialista, levou Snyders (2005) a analisar as implicações deste tipo de crítica.

Para Snyders (2005) Illich imputa à escola um duplo desencorajamento: pelas diferenciações que introduz nos cursos escolares, e pelo fracasso que origina nas suas descrições e nos ciclos de carreira escolar não-nobres. Parte do princípio que a escolaridade se aplica com recursos financeiros insuficientes para satisfazer a todos e, portanto, serão fatalmente reservados os melhores serviços aos mais favorecidos. Snyders (2005) mostra que estas desigualdades escolares não fazem parte de segregações do próprio funcionamento da escola como Illich apresenta, mas se vinculam às desigualdades sociais do sistema capitalista no qual a instituição se insere.

Todavia, mesmo diante de um sistema classista, as implicações na relação trabalho e educação têm potencial para promover a superação das desigualdades sociais. A década de 1970 se configurou num período de forte análise da formação e ocupação do trabalhador. Segundo Snyders (2005, p. 41):

Encontramo-nos hoje num momento apaixonante da história em que se pode começar a distinguir uma mudança na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; o que significa que as tarefas das massas de trabalhadores podem deixar de constituir um obstáculo ao desenvolvimento das personalidades - e de um só lance se torna possível e necessário desenvolver um ensino de massa a alto nível.

Diante disso, Snyders (2005) pontua que a crítica de Illich à escolaridade inverte a causa dos desafios. Ao denominar uma nova espécie de pobres, os não-escolarizados, e uma outra forma de segregação social, os que têm 'falta de' ou pouco acesso à escolarização e os que possuem a escolarização e se orgulham de a terem sempre. Não há uma escola única. O que domina a função de ensinar é, na prática, sua função social de divisão.

Porém Snyders (2005) ao mesmo tempo em que valoriza a desmistificação de Illich em relação à escolaridade, ao poder dos pedagogos e à idéia da universidade como um local puro e preservado, também critica a oposição extrema, por não conseguir explicar a dinâmica das instituições sociais. A instituição escolar é um espaço de desigualdades, processadas em seu interior, mas grande parte, também, ocorre externamente. Snyders destaca ainda o surgimento das desigualdades como nascidas fora da escola e, portanto, antes e posteriores a esta instituição.

Gintis e Navarros (1979) também assinalam a supervalorização do papel da instituição escolar em Illich, pois ao mesmo tempo em que considera a industrialização e a burocratização como a causa e não como o sintoma da distribuição do poder econômico e político, ele reduz os problemas políticos a questões meramente administrativas.

Como efeito e causa, a escola possui em seus recursos financeiros e de atuação certa margem de iniciativa. Para Snyders (2005), por não ser a geradora de desigualdades, e sim, de

registrá-las, sua margem de iniciativa pode ser ampliada, exatamente, por desvelar a situação de determinadas classes em seu interior. A análise de Illich, segundo Snyders, torna-se arriscada, pois nega a instituição escolar, reduz esta a um mero papel de reprodução social. Desta maneira, deixa de pesquisar o papel da estrutura do conjunto da sociedade nesta segregação escolar, além disso, anula o papel dos alunos e mestres nesta relação.

Outro aspecto fundamental destacado por Snyders (2005) está circunscrito ao termo desescolarização⁵⁷. A desescolarização proposta por Illich, ao invés de ser uma saída para a segregação torna-se ela mesmo a reprodutora desta condição. Snyders exemplifica que os ciclos específicos, relacionados à formação básica, para a população mais pobre são superlotados. Entretanto, há uma diminuição do número de estabelecimentos existentes em graus superiores e uma ampliação de dificuldades para o ingresso neles.

Diferentemente de Snyders, Dubet (1998) evidencia a desinstitucionalização. Consta que na atualidade a escola elementar ainda permanece sob o modelo de instituição, pela qual a criança interioriza uma ordem escolar. Todavia, Dubet observa o movimento crítico das classes médias, que já exercem uma pressão para o êxito em suas futuras carreiras profissionais. Para o autor é nesta contradição existente na escola de um papel de controle (violência simbólica) e de utilitarismo que se enfraquece o modelo institucional.

Segundo Dubet (1998), este seria o caminho para ‘a massificação da escola’, cuja possibilidade existe se houver a transformação das regras, dos métodos e dos objetivos. Na visão de Dubet a desinstitucionalização, sob a perspectiva de valorizar a experiência em detrimento dos papéis delimitados socialmente, poderá ocorrer somente se o processo de formação dos indivíduos for analisado e construído pelos processos reais de socialização. Neste aspecto, aproxima-se de Illich ao promover a aprendizagem em espaços não formais, na relação com o cotidiano como meio para uma formação autônoma.

Snyders (2005), por sua vez, alerta que a desescolarização já existe em certa medida, como uma manobra de controle da classe dominante sobre os filhos do proletariado na diminuição da influência da escola e dos estudos. A redução desse tempo na instituição escolar, do período de reflexão e de conscientização contribui para enfraquecer nos alunos o pensamento crítico e inibir a tomada de ação.

Snyders (2005) aponta o conservadorismo de Illich ao destacar como objetivo da instituição escolar o servilismo. Desta constatação atribui a frequência à escola e os hábitos da

⁵⁷ A importância deste termo, mesmo que negado por Illich (1990) posteriormente, é reforçado toda vez que ele promove, em sua obra, a crítica radical à escolarização. Se fosse substituído o termo por desinstitucionalização ainda se teria uma forma de educação escolar que não se organizaria por um processo de escolarização, portanto, desescolarizada.

disciplina escolar à abstenção de qualquer tentativa de subversão contra a ordem estabelecida. Para Snyders (2005) essa perspectiva de Illich poderia ocorrer se houvesse um simples abandono e uma entrega aos interesses da ideologia dominante.

Ao criticar diversas esferas Illich não as coloca dentro do sistema. Dessa forma, o trabalho é alienante, o consumo não traz satisfação, as instituições são manipuladoras, a grande produção é burocrática, a escola desumaniza e a vida política oprime, sendo ideologicamente totalitária. Ou seja, o autor acaba por não superar uma concepção do mundo individualista e utilitarista que se inscreve neste modelo social. (GINTIS; NAVARROS, 1979).

Enquanto Illich caracteriza a instituição escolar como universo fechado, com alunos imobilistas, inacabados, eternamente opostos aos adultos, ele mesmo atribui a esta instituição esta função irreversível. O autor rejeita todas as formas de comunicação, entre o universo escolar e o cotidiano, já realizadas, bem como as instituições que promovem a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Mas, em específico, nesta análise, despreza os professores, até mesmo os que buscam se renovar, reinventar e se opor.

Segundo Snyders (2005), a saída de Illich para os problemas sociais passa, primeiro, pela compreensão para depois a crítica desta sociedade como uma “megamáquina”. Como tal, satisfaz-se no mito do consumo eterno e nas múltiplas formas de dependência das instituições e dos especialistas. Estes últimos têm papel de afastar os alunos da autonomia de aprender, curar-se, locomover-se e viver. Por isso, é um mundo de frustrações, de reivindicações e de exigências crescentes.

Para lidar com esta vida artificial, de aspirações forçadas, Illich propõe como solução a determinação de limites racionais impostos ao crescimento e, com isso, a restrição da taxa destinada à inovação, para reduzir assim a produção e o consumo. Ao diminuir as aspirações se destrói o movimento da “megamáquina” e se assegura a redução das próprias aspirações.

Carros mais simples e resistentes, com velocidade semelhante à bicicleta de fácil manutenção caseira; casas pré-fabricadas que as próprias pessoas poderiam construí-las com estas propostas. Illich busca retornar a um limiar do qual o sistema seja benéfico, e que as forças produtivas dos processos de produção mantenham-se compreensíveis e controláveis. Para Snyders (2005) nada mais é do que uma proposta de um capitalismo de pequeno porte, restrito e defendido por pequenos empresários os quais foram suprimidos, a partir do século XIX, por grandes corporações.

Conforme Snyders (2005), ao pregar a pobreza voluntária Illich mais uma vez se torna um conservador. A idéia que a ausência das instituições sociais, da “megamáquina”, dos

políticos, satisfaria as pessoas é simplista. Snyders enfatiza que as limitações das necessidades nada mais são do que limitar a necessidade dos indivíduos de combater, de minar a força de resistência deles.

Além desse conservadorismo, um outro ponto evidenciado em Illich consiste na crítica ao papel dos professores e à importância da pedagogia. Por mais que o autor se considere partidário das idéias de Freire, elas se contrapõem. O papel do professor, tão evidenciado em *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2002), neste modelo não existe. Na primeira obra, Freire (1987) desenvolve seu conceito de pedagogia e de sociedade. Mostra que a educação dominante requer uma ‘contra ideologia’, advinda da organização de uma pedagogia do proletário nascida e proliferada na relação entre professores e alunos.

A autonomia do aluno ocorreria na relação com o docente, de caráter dialógico, por meio da qual não existiria um indivíduo que ensina e outro que apenas aprende, mas o professor realizaria, em comunhão, um aprendizado compartilhado (FREIRE, 2002). Para Oliveira (2002), Illich, como amigo e debatedor de Freire, na verdade, substituiu a expressão da “pedagogia do oprimido” com base na proposta revolucionária de Freire, pela crítica à “opressão da pedagogia”.

Outro ponto contrário a Illich consiste na batalha que o mesmo trava com os especialistas. Para Snyders (2005) a dicotomia entre especialistas e as demais pessoas aparece em Illich nas fórmulas de combate à dependência dos especialistas. Nos exemplos, Illich busca ressaltar a necessidade da simplificação dos carros, do desenvolvimento das casas pré-fabricadas e das instituições mecanizadas e tecnicizadas. Em *Sociedade sem Escolas* afirma que, a sabedoria objetiva, definida pela ciência, dá aos peritos um poder, ao invés de sabedoria mais ampla, pela qual se entende que a relação entre o homem e seu ambiente é espontânea, livre.

Conforme Snyders (2005) esta polarização do especialista como inimigo e das demais pessoas como sendo conduzidas pela ‘boa mãe’ natureza, coloca à existência do perito como responsável pela abdicação dos direitos e poderes dos indivíduos e da sua opacidade. Illich ao responsabilizar o especialista por todos os resultados sociais catastróficos, ao considerá-los como inerentes a toda sociedade industrializada, não distingue nenhuma força organizada capaz de lutar contra estes resultados. O que Illich apresenta como solução consiste em um amontoado de boas vontades sem análise de como elas se situam socialmente e a que tipo de interesse se ligam.

Snyders (2005) aponta que este discurso faz parte do ideário capitalista. Primeiro, declara que seu mundo é bom e a sua escola libertadora e, quando este discurso não tem mais

força, afirma que o mundo é um absurdo e que toda a escola é nefasta. Snyders coloca na negação de Illich sobre a cultura dos peritos um posicionamento de abandono geral em todas as formas de ideologia. Como se todas estivessem em um mesmo plano e todas servissem somente para oprimir as pessoas.

Em entrevista, Canário (2006) ressalta o oposto. Diferentemente de Snyders, concorda com Illich no rompimento da crença cega às virtudes da ciência e ao poder profissional. Para Canário esse radicalismo possibilita a idéia de autonomia e a criatividade humana. Não que Snyders evidencie este caráter de 'fé cega', nem crença pelo contrário, mas, também, não é partidário a uma total anulação da instituição escolar (In: CANÁRIO; POMBO; 2006)⁵⁸.

Pombo (2006) ressalta que ao não dar fórmulas, nem caminhos, Illich preconiza o que expõe, ou seja, de que as pessoas possam se apropriar de sua teoria de forma criativa, daquilo que aprendem e vivem. Aliás, este aspecto para a autora é o que tornou Illich tão importante e, ao mesmo tempo, atualmente esquecido, ao contrário daqueles que fornecem soluções e receitas para tudo. Além disso, para Pombo o objetivo de Illich era proporcionar condições formais para que as pessoas pudessem viver de outra maneira (In: CANÁRIO; POMBO; 2006).

Segundo Oliveira (2002), a realidade foi ao encontro das idéias de Illich, como ocorre com todos os pioneiros. A proliferação do uso da internet, considerada indispensável nos dias de hoje, assemelha-se em muitos aspectos às redes de informação e comunicação propostas por Illich. Estas redes permitem ao indivíduo o livre acesso a inúmeras e diversas informações, assim como o contato entre pessoas de diferentes localidades que partilhem determinado interesse.

Outro aspecto atual de Illich apontado por Oliveira (2002) consiste nas preocupações dele acerca da limitação de recursos naturais, mais voltados ao desperdício do que a escassez e o crescimento ilimitado. Além dessas preocupações, o crescimento e a diversidade de novas mercadorias vão ao encontro das implicações apontadas por Illich sobre o consumo descontrolado de energia e a criação incessante de novas necessidades. Para o autor esses resultados marcam as relações desiguais entre os países e, conseqüentemente, conduz ao que tem sido produzido e ensinado na escola.

De acordo com Illich, além desse desenvolvimento do 'eterno consumo', as instituições escolares não proporcionam, de forma geral, a originalidade, a autonomia e a realização pessoal dos alunos. Para Snyders (2005), o fato da escola não acompanhar a

⁵⁸ Embora em parceria, no texto, Canário e Pombo sempre convergem em sua análise sobre Illich.

velocidade das informações não quer dizer que não ofereça possibilidades aos alunos. Por via de análise, a partir de uma perspectiva histórica se pode observar a extrema mutação dos conhecimentos como síntese de rupturas e de continuidades. Destituir essa característica encontrada também na instituição escolar, segundo esse autor, seria fragmentar ainda mais o conhecimento das pessoas.

Snyders (2005) constata, ainda, a fragilidade da argumentação de Illich sobre o conhecimento em rede. Ao estabelecer a competência peculiar a um determinado trabalho se constitui, desta forma, uma educação que não visa a interpretação dos problemas globais nem os conjuntos sociais existentes. Esta preocupação também deve ser observada na valorização dos cursos profissionalizantes. O recente reconhecimento da importância das escolas profissionais e politécnicas poderá fortalecer o ensino de caráter mais prático e objetivo defendido por Illich (GONÇALVES et al, 2003).

Outra repercussão dos elementos que Illich apresenta está no papel da certificação e da mercadorização da aprendizagem. O primeiro trata da relação atual de certificados. Ao contrário da década de 1970, as críticas à meritocracia dos certificados, fez com que se desvalorizasse nas instituições escolares, pelo menos em teoria, o poder dos certificados.

Todavia, grandes empresas começaram a fazer uso da certificação para a validação de seus produtos e serviços aos clientes. Agora, são os clientes que recebem atestado de 'mais aptos ou não' à utilização de determinados produtos⁵⁹. Sua competência como cliente também é medida e mensurada. Illich ao criticar a certificação se reportava somente à escola, porém a adoção de certificados na prática corporativa amplia o caráter excludente dos certificados.

A mercadorização da aprendizagem na instituição escolar, apontada por Illich, aparece também nas análises críticas de diversos educadores. A obra de Lima Filho (2003) *Desescolarização da Escola*, ao invés de ser uma proposta illichiana, destaca justamente a perda de especificidade da escola pública, ocasionada pelas políticas cada vez mais empresariais de organização e gerenciamento da instituição escolar.

⁵⁹ Este movimento vem se afirmando principalmente na área de Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs e Gestão. Empresas líderes e mercado como *Microsoft* (<<http://www.microsoft.com/brasil/>>) e *CISCO* (<http://www.cisco.com/web/BR/sobre/sobre_cisco.html>), trabalham com esta metodologia de certificação. A procura por profissionais que possuam estes conhecimentos já apresenta na descrição do perfil do trabalhador o pedido pelo certificado. Estas empresas se conveniaram a centros certificadores internacionais como *Prometric* e *View* que organizam e fiscalizam o processo de avaliação dos alunos (<<http://www.prometric.com/default.htm>>; <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/cei/prometric/prometric.shtm>>). Nesta área, cada vez mais se atrela a promoção dentro da hierarquia da empresa a determinados níveis de certificação e seu custo se eleva continuamente. Uma das 10 provas necessárias para a obtenção de uma Certificação MCSA da Microsoft têm avaliações com valores que variam entre 80 a 140 dólares. Como o índice de dificuldade destas provas é alto há um grande índice de reprovação e, com isso, se adicionam novos custos para realizar uma segunda avaliação destas certificações.

Além disso, Illich não se preocupou diretamente com a educação privada, mas, sim, com a pública, pelo seu caráter obrigatório e controlador. Para ele a mercadorização da aprendizagem era estimulada e produzida nas instituições públicas. Contudo, o livro *O Empresariamento da Educação* mostra exatamente o oposto. Traz diversos autores que estudam a relação entre a redução da esfera pública e a expansão da esfera privada materializada no ensino superior, como resultado, especificamente, da mercantilização dos valores públicos (NEVES, et al, 2002).

Snyders afirma que a extrema desconfiança indiferenciada de Illich por todas as instituições se assemelha a um saudosismo do capitalismo liberal. Esta constatação de Snyders converge com o movimento de afinidade, encontrada entre a crítica de Illich e o desenvolvimento do ideário de sociedade do conhecimento. Entretanto, há diferentes aspectos do capitalismo liberal do século XX com o do século XXI. Enquanto a ação do Estado sofre extrema redução no poder regulatório, o que concede ao mercado a fixação mutável de parâmetros sociais, observa-se um movimento de ampliação no papel do Estado como provedor.

Examinamos ainda, na atualidade, mudanças entre centralização e descentralização no poder econômico. Segundo Harvey (2005), essas modificações não revelam que o capitalismo esteja ficando mais desorganizado, e sim, em outra perspectiva de organização. O capitalismo se configura no século XXI organizado tanto na dispersão, nas respostas flexíveis do mercado de trabalho, nos processos de trabalho como nos mercados de consumo, promovido pelas inovações tecnológicas de produtos e instituições.

Conforme Hornedo (2002), o objetivo de Illich era ajudar os países ‘pobres’ no que ele denominou de “uma verdadeira cruzada contra o desenvolvimento”⁶⁰. De acordo com Oliveira (2002), esse objetivo foi a grande descoberta de Illich por perceber a natureza deste modelo de desenvolvimento, que força a sociedade a continuamente resolver problemas que esse próprio modelo cria.

Oliveira (2002) evidencia ainda que o encontro da Unesco em 2002 retrata as implicações dos estudos da década de 1970 e, mais precisamente, do posicionamento de Illich: *Desfazer o desenvolvimento, refazer o mundo*. Este título do encontro sintetiza a perspectiva das teorias trabalhadas ao longo da vida de Illich, que o levou a propor alternativas contra a dependência da sociedade frente ao desenvolvimento tecnológico.

⁶⁰ Este posicionamento de Illich aparece em entrevista a David Cayley, descrita por Hornedo (2002). Para Illich a criação do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) ocorreu por voluntários como ele que tinham o intuito de ajudar os países pobres, no caso específico Porto Rico, a lidar contra o desenvolvimento econômico de seu país.

Todas essas convergências e divergências em relação à perspectiva de Illich proporcionam uma análise das implicações da proposta de desescolarização da sociedade. Ao mesmo tempo em que se parece contrária as tendências da atualidade, *Sociedade sem escolas*, permite o questionamento sobre o propósito da educação e, principalmente, possibilita confrontar aspectos da teoria dos ideólogos da administração de que ‘tudo é escola’.

Por fim afirmamos que, seja na crítica ou no reconhecimento da contribuição de Illich, fornece-se, por ele ou pela interpretação da sua produção, o grande argumento para a dilatação da esfera educativa e a crítica à escola. A análise das idéias de Illich e de autores que o focalizaram em suas pesquisas e avaliações – críticas ou favoráveis a ele - estão atreladas à relação que estabelecemos com os ideólogos da administração e com os dados das entrevistas realizadas, como se pode constatar no decorrer desta dissertação.

3 A EDUCAÇÃO NA 'SOCIEDADE DO CONHECIMENTO': PROPOSTAS

Algumas palavras tornam-se tão flexíveis que deixam de ser úteis. (Ivan Illich)

Illich ao afirmar, na década de 1960, que a instituição escolar, como existe, promove apenas a manutenção das desigualdades, contribui para a instauração de um pensamento imobilista que passa a tomar conta de educadores, professores e muitos pensadores do período. Este desânimo leva-os a assumir a proposição de que se toda a ação na escola reforça a reprodução, o melhor é não fazer nada, ou se tudo o que é feito legitima ainda mais a manutenção da sociedade capitalista, então o seu combate passa pelo 'não fazer'.

Embora a concepção de Illich tende a promover o *niilismo*⁶¹, há outros autores que farão críticas à escola, mesmo não tão extrema quanto Illich, mas, que também contribuiram para esta postura na educação de quanto menos fizer, menos prejudica. Nesta categoria estariam aqueles que Saviani (1984) denomina de "crítico-reprodutivistas"⁶².

Esse pensamento tem sido combatido por Saviani, em seus estudos, ao apresentar a escola como espaço de reprodução, contudo, e principalmente, de transformação, configurando um espaço contraditório. Este autor mostra que:

Longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1984, p. 68-69)

Alguns estudiosos demonstram a possibilidade de resistência ao sistema e Saviani torna-se expoente dessa análise, aliando a formação educacional com a ação política. A "curvatura da vara"⁶³ tende a fortalecer o potencial da educação em detrimento à crítica radical à escola, preconizada por Illich. Por outro lado, o fato de não negar a desigualdade social e a disputa de classes nesse espaço, ainda se mantém na contracorrente dos ideólogos

⁶¹ Segundo Teixeira (2006) o termo *nihil* (nada) traz aquele significado original negativo, todavia, tornou-se também uma palavra-chave na cultura da atualidade por assumir outras características e nuances. O niilismo pode tanto ser definido como o problema da presença do nada, ou ainda, do triunfo do nada na experiência do indivíduo. Esta última definição reforça a idéia de ausência de fundamento e falta de certezas, valores e verdades estáveis.

⁶² Os principais autores desta corrente, segundo Saviani (1984), são: Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet.

⁶³ Segundo Saviani (1984) a Teoria da Curvatura da Vara baseia-se em Lênin, ao justificar suas posições extremistas e radicais, pela analogia a uma vara torta que, para se endireitar, faz-se necessário curvá-la para o extremo oposto. Neste sentido, O autor resgata a dimensão política das ações educacionais, visto que "toda a prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política" (SAVIANI, 1984, p. 92) e que precisa ser evidenciada para a compreensão do fenômeno educativo.

da administração, cuja aposta na educação a coloca como redentora da humanidade. Nessa perspectiva estão Toffler, Drucker e Senge.

Esse grupo, também denominado de ‘renovadores’⁶⁴, com base no ideário de “escolarização de toda a sociedade” anunciam propostas voltadas à manutenção do capital por meio de inovações organizacionais, com destaque para as “organizações de aprendizagem” na “sociedade do conhecimento”. Esse movimento que se iniciou na década de 1960 já defendia uma abertura, não apenas da economia, mas da instituição educacional.

A repercussão dessa proposição aparece explicitamente em 1968 com o artigo de McLuhan, *Aula Sem Paredes*, que analisa o desenvolvimento tecnológico como forma de ampliar o alcance da ação educacional para além da escola. Com a universalização dos meios de comunicação a aposta deste educador se fundamenta no fortalecimento da idéia de educação ao longo da vida. A idéia de McLuhan (1968) é que toda a sociedade seja uma escola, transformando, assim, a ‘escola-clausura’ em ‘escola-planeta’.

Dentro dessa perspectiva os ideólogos da administração como Drucker e Senge desenvolveram teorias propositivas, segundo as quais a saída para a crise da escola estaria no desenvolvimento e fortalecimento de novos espaços educacionais. Estes autores baseiam-se em um conceito de educação voltada à instrução, a qual pode ser desenvolvida tanto nas escolas quanto nas próprias empresas. Proliferou-se a utilização de termos específicos da área de gestão e educação em ambos os espaços e surgiram diversas experiências cujo intuito era promover essa prerrogativa educacional/empresarial.

Na década de 1970, autores da área de administração já apontavam uma tendência de associação direta do conhecimento como a nova base para o modo de produção que estava se organizando. Isto vai indicar uma veemente defesa da necessidade de haver uma adesão imediata do sistema educativo ao mundo da produção, na qual o conhecimento tornar-se-ia um produto. Um dos primeiros autores a difundir essa concepção foi Daniel Bell (1976), ao compreender o conhecimento⁶⁵ como eixo central de uma nova forma de organização social: “a sociedade pós-industrial, claro, é uma sociedade do conhecimento” (p. 241). Ilimitado e

⁶⁴ O termo ‘renovadores’ foi utilizado por Laval (2004) para definir a proposta dos ideólogos da administração. Para este autor o que eles pretendem é criar uma série de renovações de conceitos antigos ou inovações que não modifiquem a estrutura social, pelo contrário, visam a manutenção da sociedade vigente.

⁶⁵ Bell (1976) apresenta Robert Lane (1966) como o precursor da expressão “sociedade do conhecimento” desenvolvida em sua obra *The Decline of Politics and Ideology in a Know-ledgeable Society* pela qual estabeleceu pela primeira vez um fundamento epistemológico para esta concepção.

inexaurível o conhecimento⁶⁶ torna-se a base da “sociedade pós-industrial”⁶⁷, por meio das mudanças tecnológicas desenvolvidas até a década de 60 e 70 do século XX.

Entre o final dos anos 70 e final dos anos 90 do século XX, com o início do século XXI, essa teoria é reforçada por Toffler e Toffler (1996) na corrente empresarial, que afirma que “a educação é para o mundo”. A intransparência ou a não-distinção das especificidades da escola e da empresa ocorre em uma hegemonia pautada em discursos de melhoria, de democratização e de transformação, ao mesmo tempo em que estão envolvidos em estruturas que padronizam conceitos divergentes e, ainda, diluem diferenças ideológicas.

Alvin Toffler, além de ter influência entre líderes políticos e empresariais em nível global, com seus livros *O choque do futuro* e *A Terceira Onda*⁶⁸ tornou-se referência para diversas áreas de conhecimento. Denominado de futurólogo das mudanças sociais e tecnológicas, Toffler⁶⁹ previu a aceleração da vida diária, o declínio da família tradicional, o aumento da solidão e a emergência de um maior apelo à religião. Além disso, o autor também previu a clonagem, a realidade virtual, o teletrabalho, a disseminação de computadores nas casas, o surgimento e a expansão da TV a cabo por assinatura, a ameaça do terrorismo, bem como muitas outras características da vida contemporânea.

Peter Drucker, por sua vez, é considerado um dos mais importantes teóricos do mundo dos negócios. Considerado um dos pais da “administração moderna”, tornou-se reconhecido autor e consultor internacional. Estabeleceu cinco princípios básicos para o papel do dirigente, e com isso, elencou, desde a década de 1960, várias proposições utilizadas até hoje na

⁶⁶ Castells (1999) contribuiu com este ideário em sua análise pela qual o conhecimento aparece como âncora da “sociedade informacional”, que possibilitaria o desenvolvimento, a lucratividade e a competitividade mesmo dos países periféricos e semiperiféricos. Mari (2006) aponta que na visão de Castells esta seria a constituição de uma sociedade mais avançada, em razão da revolução tecnológica da informação e do conhecimento, ampliando seu crescimento e alcance como redes de relações globais, horizontalizadas pelas redes e hierarquizada pela posição adquirida dentro destas.

⁶⁷ Outro ideólogo da administração que ficou famoso, tanto por sua obra *Sociedade Pós-Industrial* (1999) quanto por *Ócio Criativo* (2000), foi Domenico de Masi. Uma das referências dele é D. Bell e aponta que já estamos mergulhados em um período de pressupostos econômicos, sociais, políticos e mentais de qualidade diferente da era da indústria e, ainda, evidencia o conhecimento como fonte de desenvolvimento desta nova sociedade.

⁶⁸ O Toffler e Toffler (1996) dividem as mudanças sociais a partir das formas de produção como ondas que coexistem, mas que tiveram maior força em seus contextos de surgimento: a primeira onda foi a revolução agrícola (enxada); a segunda onda a civilização industrial (linha de montagem) e a terceira onda se materializa com o advento da tecnologia de comunicação digital (computador). Esta última onda é predominante e prevalece fortemente e, em conjunto com as outras ondas, consolidam a “sociedade do conhecimento”.

⁶⁹ É deste autor a proposição de que a flexibilidade deveria ser a característica principal das empresas. Em 1985, já denominava de “dinossauros burocráticos” as organizações empresariais não-flexíveis, incapazes de se adaptarem continuamente. Ou seja, apontava-se, naquele período, um posicionamento objetivo: “ao invés de rotineiro e previsível, o ambiente empresarial tornou-se cada vez mais instável, acelerado e revolucionário. Em tais condições, todas as organizações se tornam extremamente vulneráveis a forças ou pressões externas” (TOFFLER, 1985, p. 12). Estas situações, por menores que sejam, podem propiciar resultados. “A empresa flexível, portanto, exige uma nova espécie de liderança. Precisa de ‘executivos de adaptação’, dotados de todo um conjunto de talentos novos e não-lineares” (idem).

administração. Um dos destaques e exemplo de atualidade de suas sugestões consiste em considerar a função educacional como um dos papéis fundamentais do administrador, pela qual este é responsável por proporcionar aos demais trabalhadores visão e habilidades necessárias para desempenhar as atividades laborativas e funções nas instâncias empresariais.

Peter Senge, como consultor, atende empresas do porte da Ford e Procter e Gamble, entre outras. Um dos livros de destaque do autor, *A Quinta Disciplina*, serviu de base para suas outras obras em formato de guias⁷⁰, sendo um deles voltado às escolas, aos pais e aos educadores. Nesse guia educacional, o autor explicita diretamente os conceitos da administração para a instituição escolar. Utiliza como base, também, a descrição de práticas de sucesso em todo o mundo em escolas, que na busca por se reinventar, utilizaram os princípios da aprendizagem organizacional.

Em *Escolas que Aprendem* Senge e demais autores descrevem/reproduzem contribuições de pesquisadores, gestores escolares, professores, administradores, pais e alunos com diversas experiências de educação, funcionamento de escolas e formas de aprendizagem. Desta maneira, apresenta ferramentas práticas, experiências e orientações para servirem de guia às escolas na tarefa contínua de “aprender a aprender”.

A escolha pelo aprofundamento de algumas obras de Toffler, Drucker e Senge ocorreu tanto pela centralidade de seus temas, presentes em diversas práticas empresariais, como pelo prestígio que suas idéias alcançaram, também, no campo educacional. Essa perspectiva de intransparência entre escola e empresa, assim como a crítica à instituição escolar estiveram presentes, também, nas entrevistas com gestores de grandes instituições educacionais e empresários, analisadas no quarto capítulo dessa dissertação.

Seria como se, no vácuo deixado pelos críticos à escola, na radicalidade de Illich, estes autores ‘entrassem’ promovendo a solução dos problemas desta instituição e da empresa, com base na perspectiva de ‘escolarizar’ toda a sociedade e afirmar a educação em todos os espaços e o tempo todo.

3.1 Alvin Toffler: as “ondas” e suas influências no trabalho e na educação

⁷⁰ A importância de Senge no Brasil repercutiu no desenvolvimento da obra *Pensamento sistêmico: Caderno de campo* (ANDRADE, et al, 2006). Esta última apresenta uma série de pesquisas realizadas no Brasil por um grupo de autores com base na abordagem gerencial proposta e aplicada por Senge nos EUA. Um aspecto interessante de Senge é a utilização do termo “guia”, que se destaca em suas obras. Seguindo esta tendência do autor de ‘guias’ o livro intitulado *Mantendo os talentos da sua empresa* (HBR, 2007) se apresenta também desta forma, voltado para gerentes com a finalidade de propiciar ao trabalhador o aperfeiçoamento das habilidades mais exigidas no mercado de trabalho.

Quando a Terceira Onda rompe através da nossa sociedade, o trabalho torna-se menos, não mais, repetitivo. Torna-se menos fragmentado, com cada pessoa fazendo uma tarefa um tanto maior e não menor. O tempo flexível e o ritmo próprio substituem a velha necessidade do comportamento da sincronização em massa. Os trabalhadores são forçados a enfrentar com mais frequência mudanças em suas tarefas, bem como uma desnorteante sucessão de transferências de pessoal, mudança de produto e reorganizações. (Alvin Toffler)

Alvin Toffler

nasceu em 3 de outubro de 1928 em Nova York, nos Estados Unidos. Estudou letras na Universidade de Nova York onde também fez seu doutorado em Letras, Leis e Ciências. Nesta universidade conheceu Heidi. Esta se tornou esposa e companheira intelectual. Os dois decidiram renunciar à vida acadêmica e foram trabalhar em diversas fábricas do meio oeste estadunidense onde passaram cinco anos. Estas experiências foram fundamentais para seus estudos a respeito da tecnologia e o seu impacto sobre a sociedade.

Atuou como correspondente de imprensa em Washington antes de entrar para a revista *Fortune*, mais tarde, como redator associado. Como professor visitante trabalhou na Universidade de Cornell, na Fundação Russel Sage e ministrou cursos na Nova Escola de Pesquisa Social, além de tornar-se editor da *The Schoolhouse in the City* e *The Futurist*. Recebeu honrarias e reconhecimento em inúmeras universidades e instituições, tendo sido agraciado com vários títulos de *doutor honoris causa*. Foi nomeado, também, como oficial da Ordem das Artes e Letras da França. Desde a fundação, em 1996, da Toffler Associados, o autor tem trabalhado como consultor internacional junto a líderes políticos, países e empresas.

Seu trabalho de maior destaque, *A terceira Onda*, além das mudanças advindas da tecnologia nas relações, trata da estruturação, iniciada na década de 1960, de uma nova economia com base no conhecimento em substituição aquela com base na indústria. A partir de suas propostas, o conceito 'conhecimento' encontra-se em estudos e estratégias de governos, economistas e pensadores em todo o mundo.

É considerado, e reverenciado até, como especialista em apontar tendências para o futuro. Possui 11 livros que tratam do assunto. Suas obras mais famosas e com influência ao redor do mundo são:

- *Choque do Futuro* (1970): trata-se da previsão de drásticas mudanças sociais e tecnológicas, que passariam a acontecer de forma rápida, deixando as pessoas e as instituições com dificuldade de acompanhar e de tomar decisões nesta velocidade. Nessa obra o autor chama a atenção para os custos pessoais e sociais das mudanças com foco no processo.

- *A Terceira Onda* (1980): analisou, dez anos depois, as mudanças destacadas no primeiro livro, porém, foi radicalmente diferente, tanto na forma como na abordagem. Trata de um período maior de tempo e, também, analisa as dificuldades e os custos de adaptação das pessoas às mudanças cada vez mais velozes e profundas.

Fonte: Toffler et al (1977), Toffler (1980) e Centro (2006).

Com o intuito de compreender o impacto das mudanças sociais para a educação retomamos, com base em Toffler, alguns aspectos de suas obras que tratam deste processo. Em *A Terceira Onda* (1980) investigou-se o contexto no qual, conforme o autor, configurou-se uma nova sociedade, cujas exigências ao trabalhador também se modificaram, e, aliadas às inovações tecnológicas, apresentaram novas demandas às instituições educacionais. A obra *Aprendendo para o Futuro* é uma coletânea de Artigos organizada por Toffler et al (1977)

sobre as formas como a própria idéia de tempo futuro é tratada em nossas escolas e universidades.

A Terceira Onda retoma aspectos sociais das mudanças históricas do período anterior e posterior à Revolução Industrial. A recuperação de aspectos do mundo do trabalho e da educação serve para a compreensão de sua perspectiva social e do significado do conceito de “terceira onda”. Segundo Toffler (1980), o declínio do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização são descritos por meio da metáfora de ondas de mudança que colidem. Este conceito de ondas trouxe uma nova perspectiva para a análise em todos os campos desde a vida pessoal à política e atinge, também, a educação, a saúde e a tecnologia.

O autor afirma que o termo “onda” já havia sido utilizado por Norbert Elias e, também, em 1893 por Frederick Jackson Turner. Todavia, a novidade da metáfora está na aplicação de seu conceito ao deslocamento civilizacional de um período. A metáfora traz a idéia de ondas que colidem, sobrepõem-se e causam conflitos e tensões ‘entre’ e ‘nas’ próprias pessoas.

Toffler (1980) define seu livro como uma síntese, justamente pelo grande período histórico abordado, e divide em três ondas as profundas mudanças a que fez referência. Para ele estas divisões, independentemente de existirem vários entroncamentos e subdivisões, são as principais e servem para objetivar as questões mais relevantes do movimento sócio-histórico.

A primeira onda, denominada de civilização agrícola, tinha a terra como base da economia, da vida, da cultura, da estrutura da família e da política. A energia, condição prévia de qualquer civilização, na primeira onda era a potência muscular humana ou animal, do sol, do vento ou da água. Percebiam-se, já nessa primeira onda, duas civilizações distintas: a primitiva e a civilizada. Não obstante, Toffler (1980) destaca que as suas semelhanças fundamentais se encontravam na terra como base social. Havia naquele período algumas culturas comerciais ou fábricas embrionárias, todavia, não se constituíam em um sistema coerente e coeso.

A segunda onda surge ou confunde-se com a Revolução Industrial. A ascensão da indústria inseriu um conjunto de mudanças que precisava de uma organização radicalmente nova para fazer-lhe frente. Diferentemente dos recursos renováveis, a segunda onda extraía sua energia do carvão, do gás e do petróleo, ou seja, “pela primeira vez, uma civilização estava consumindo o capital da natureza em vez de apenas viver do rendimento que ela fornecia” (TOFFLER, 1980, p. 39). Desta forma, as sociedades da segunda onda eram dependentes da base de energia dos combustíveis fósseis.

O avanço tecnológico da civilização industrial produziu, também, máquinas que não só aumentavam os músculos, mas que reproduzia os sentidos humanos com mais cuidado e precisão. Gigantescas máquinas eletromecânicas, peças móveis, correias de transmissão, mangueiras, rolamentos e parafusos de porca são tecnologias cujo resultado possibilitou a produção e a comercialização em massa.

Toffler et al (1977) mostra na sua obra *Aprendendo para o Futuro* que a escola passa a ser responsável pela educação da criança no intuito de liberar os pais para o trabalho nas fábricas. Preparar as crianças para a atividade era melhor do que converter os trabalhadores que já estivessem nos postos de trabalho. Além disso, a função exercida nas fábricas era o ofício manual, ou seja, uma atividade que o autor definiu como padronizada, com uma imagem imobilista de futuro, pela qual se definia o lugar de cada indivíduo no processo.

Outra implicação para a educação é destacada na obra *A Terceira Onda*, na qual Toffler (1980) ressalta que a escola no período industrial se caracteriza por uma educação em massa. Com o intuito de preparar para a disciplina da fábrica sua estrutura envolvia aquilo que o autor nomeia de “currículo aberto”, com um pouco de disciplinas como história, matemática e outras e um “currículo encoberto” que consistia em cursos de pontualidade, obediência e trabalho maquinal, repetitivo. O trabalho exigia a conformação de homens e mulheres em espaços pontuais, principalmente na linha de montagem, que aceitassem passivamente ordens, que se submetessem à hierarquia da fábrica e estivessem dispostos a executar operações repetitivas.

Contudo, mesmo diante desta estrutura os próprios trabalhadores viam a educação como algo bom para a sociedade. O autor evidencia essa perspectiva a partir da declaração otimista de trabalhadores. Segundo ele, “a educação pública em massa foi claramente um passo humanizante para a frente. Como declarou um grupo de mecânicos e operários na Cidade de Nova York em 1829: ‘Depois da vida e da liberdade, consideramos a educação a maior benção concedida à humanidade’”. (TOFFLER, 1980, p. 43)

Conforme Toffler (1980), a educação pública começou a atender crianças cada vez mais novas, aumentando tanto o número de anos de permanência na instituição escolar, quanto no próprio ano letivo. Todas as organizações, tais como clubes esportivos, igrejas, sindicatos, partidos políticos e também escolas serviam para dar apoio ao movimento da segunda onda, adotando como modelo as características da fábrica, a sua divisão de trabalho, estrutura hierárquica e impessoalidade.

O movimento de padronização dos processos, sistematizados por Taylor e aprofundados por Ford, atingiu o planejamento do currículo. Educadores desenvolveram

testes de inteligência padronizados e normas de graduação escolar. Além disso, os processos de admissão e as regras de abono também foram padronizadas. Segundo Toffler (1980), outro princípio característico foi a especialização, pela qual se substituiu o camponês, que conhecia todo o processo de produção artesanal, por um trabalhador de uma só tarefa.

Toda a sociedade passou a ser regulada por tempos e movimentos. O relógio se proliferou. Horas para o lazer, férias, feriados ou intervalos. Até o ano letivo das crianças foi rigidamente definido. Segundo Toffler (1980, p. 64),

não foi por coincidência que as crianças das culturas industriais foram ensinadas a ver as horas em tenra idade. Os alunos eram condicionados a chegar à escola quando tocava a sineta, a fim de que mais tarde chegassem com segurança à fábrica ou ao escritório quando soasse a sirene. As tarefas eram calculadas e divididas em seqüências medidas em frações de segundo. “Das nove as cinco” formava o quadro temporal para milhões de trabalhadores.

Para o autor, a educação, na segunda onda, é pautada em um currículo com base em um sistema do passado, mas com a aposta de que dará certo no futuro. Essa imagem irreal de futuro, que emana da escola, fortalece um sentimento de descrédito social por esta instituição, ao mesmo tempo em que estimula a crença e a esperança de superação futura das desigualdades sociais.

Além do apoio do governo⁷¹ foram criadas novas espécies de especialistas como os executivos e os administradores para promover a integração da civilização da segunda onda. Esses técnicos na educação, na religião, ou nos esportes participavam de uma estrutura por pirâmides de poder. Nestas pirâmides o nível mais alto era composto hierarquicamente de “superelites”, responsáveis por realizar a distribuição de investimento e estabelecer parâmetros para cada instituição funcionar.

A crise da segunda onda se inicia quando a energia e as matérias-primas baratas começam a rarear ou a se esgotar. As crises nos sistemas sociais marcaram esse período: crise no sistema de bem-estar social em geral e nos sistemas escolares em particular. Juntamente, com a existência da perda de subsídios-chave e do mau funcionamento dos principais sistemas sociais, ocorre, também, uma desorganização da estrutura dos papéis, ou seja, das

⁷¹ O governo acelerava a construção da estrada de ferro, construía portos e rodovias, padronizava mercados, impunha tarifação aos produtos estrangeiros, promovia a vinda de trabalhadores rurais às cidades, subsidiava pesquisas, energia e tecnologia, enfim criava o ambiente propício para o desenvolvimento e a manutenção desta civilização. Na educação em massa o governo contribuiu para moldar os jovens ao trabalho industrial e disseminou a cultura das famílias nucleares. Porém, para o crescimento das unidades econômicas da segunda onda houve a necessidade de um movimento de consolidação de unidades políticas em fusão com a economia unificada. O estado nacional por si só não daria conta de sustentar a economia da civilização industrial. A expressão o ‘grande imperialismo’ significa o necessário desenvolvimento econômico, visto que as nações precisavam de recursos baratos de fora e de um mercado mundial integrado que possibilitassem fazer negócios com esses subsídios. (TOFFLER, 1980).

representações sociais. Essa desorganização aparece na redefinição de papéis, greves e exigências de maior participação, que no conjunto convergia para o colapso da segunda onda.

A *terceira onda* trouxe outros desafios seja no trabalho seja na escola. Toffler (1980) caracteriza o avanço acelerado dos estudos em diversas áreas como a principal mudança para essa nova onda. A informática, a biologia molecular, a ciência espacial, entre outras, apresentaram novas concepções de espaço e tempo para o mundo do trabalho. Com isso, novos tipos de indústrias se constituíram: de computadores, de semicondutores, de comunicações avançadas, dentre outras.

O autor ao mesmo tempo em que busca traçar críticas feitas ao período industrial destaca o movimento de acumulação flexível, denominado por ele de sinônimo da terceira onda, como a saída para a exploração da humanidade das possibilidades inovadoras⁷² desse momento.

De acordo com essa linha otimista de superação da exploração, Toffler acredita, ainda, na mudança em relação à imobilização educacional pela própria característica do ser humano de adaptação, em ser capaz de visualizar o futuro e poder criar e descartar suposições a respeito de acontecimentos que poderão ocorrer. Toffler et al (1977) afirma, também, que a finalidade da educação é promover nos indivíduos sensibilidade e resposta às mudanças. Desta maneira, por meio deste processo de preparação para o novo, torna-se possível enriquecer e melhorar a imagem que o indivíduo faz do futuro da sociedade.

Essa imagem do futuro, que guiará os indivíduos rumo à sociedade almejada em prol de constantes mudanças, passa também por uma crítica à escola. Toffler et al (1977) questiona uma educação que priva o indivíduo de participação. Além disso, destaca que não bastam mestres inspirados e textos bem feitos. Propõe uma aprendizagem fora da escola, porém organizada e gerida pelas próprias escolas e universidades, objetivando a participação dos estudantes. Esta participação externa já seria um treino dos estudantes para sua inserção no mundo do trabalho.

Para Toffler et al (1977) a principal forma de educação para a atualidade consiste na aprendizagem pela ação. Na sua proposta o relacionamento entre teoria e prática seria uma constante. Os estudantes quanto mais velhos deveriam ter mais aprendizagem pela ação,

⁷² A própria reação a este avanço é ressaltada como parte vital da emergência da terceira onda. Conforme Toffler (1980), os “tecno-rebeldes” são pessoas cientificamente preparadas, organizadas e bem articuladas, que publicam periódicos técnicos, movem ações legais, propõem legislação. Estas reivindicações, ao contrário de destruir o movimento, transforma esses atores em agentes próprios da terceira onda, uma vez que suas críticas acabam forçando o desenvolvimento de toda uma série de tecnologias mais apropriadas para empregos mais humanitários e de menor poluição ambiental. Além disso, estas tecnologias favorecem a utilização em nível pessoal e local e não apenas aos mercados globais.

enquanto o estudo em sala de aula se tornaria um complemento de apoio a esta educação. Para isso, os alunos precisariam estar altamente motivados. Conforme o autor evidencia, para os jovens serem participativos, deverão, desde cedo, ter a possibilidade de participar ativamente na sociedade e de desenvolver um trabalho socialmente útil.

Como evidência, Toffler et al (1977) ao ligar o estudo dos jovens à ação, modifica a fonte de estímulo, visto que a motivação, somente se torna possível quando se reúne um grupo de estudantes com propósitos definidos e desafios possíveis de serem compreendidos e enfrentados. A estratégia de organização de grupos para desenvolver solução de problemas ou equipes de trabalho rompe com dificuldades como: o diálogo, a auto-organização e a comunicação entre as gerações. No entanto, o mais importante é que a motivação para as mudanças seja definida pela importância do assunto e que deva partir sempre de uma situação real.

Além disso, o aprendizado em ação proporciona aos participantes dos grupos as habilidades da tomada de decisão. Desta forma, compreende-se a importância e consequência das decisões pessoais no processo. Este aprendizado em ação, defendido pelo autor, coloca o aspecto pessoal nesse processo, ou seja, “traz a questão dos valores para o primeiro plano” (TOFFLER et al, 1977, p. 46). A necessidade de uma sondagem exploratória dos valores pessoais e públicos permite aos jovens entender com que base se sustentam seus sucessos e fracassos. Além disso, os desafia a se prepararem para as constantes decisões ao longo da vida.

Um dos pontos mais citados em relação à mudança da organização do trabalho na terceira onda tem como base a fluidez da atividade. Segundo Toffler (1980) a proposta de “trabalho em casa” traz alguns benefícios como o aumento do tempo na relação com a família e com a comunidade. Porém, foi desenvolvida uma série de mecanismos de controle do tempo do trabalhador ampliados pela empresa: e-mails e contatos constantes durante o dia; contabilização das horas de trabalho pelo tempo no computador e um número mínimo de projetos concluídos, entre outras estratégias de controle, que não corroboram a afirmação do autor.

O trabalho em casa é apresentado como um benefício para a formação da juventude. Desde criança passariam a ver o trabalho realizado pelos pais e, diante disso, não haveria a segregação entre a realidade da família e do trabalho. Para este autor esta separação está no fato das crianças estarem isoladas na escola, afastadas desta dimensão de atividade dos pais. Desta forma, o jovem é forçado a aceitar um papel não-produtivo durante toda a adolescência, sem a possibilidade do rico contato com a realidade, tão necessário para a sua formação.

Neste sentido, as mudanças, de acordo com Toffler et al, (1977), precisam fazer parte do desenvolvimento de uma imagem compartilhada do futuro para a educação. Ou seja, para o autor o futuro da educação depende da imagem que se projeta sobre seu processo. A imagem consiste em um ideário que motiva a sociedade para mudança. Portanto, o futuro possível não é singular, mas plural, sujeito às constantes mudanças a partir de inumeráveis escolhas que se faz diariamente. Contudo, é nas linhas de avanço prováveis deste futuro, em conjunto com essas suposições compartilhadas, que a escola poderá formular metas mais adequadas à realidade e desenvolver uma educação mais condizente com as necessidades atuais.

É necessário que o indivíduo passe a conhecer todo o processo da empresa para planejar e gerir o seu trabalho de forma eficiente e eficaz e tenha a possibilidade de propor melhorias na organização do trabalho. Para Toffler e Toffler (1996) essa mudança de referência para a terceira onda muda também o foco de responsabilidade, visto que a educação deixa de ser um problema do sistema social, e passa ser do trabalhador, que “deve investir” na sua própria formação. Demanda para o indivíduo uma série de conhecimentos necessários para acompanhar o movimento social.

Todas as mudanças apresentadas, tecnológica, social e info-psicológica, que estão em aceleração, mostram a chegada veloz de um futuro radicalmente diferente do presente. Isto rompe o conceito de educação dado nas escolas e nas universidades que planejam o amanhã a partir da perspectiva do presente. O amanhã é incerto, está em constante mudança e a educação terá que lidar com isso e preparar os jovens para este novo cenário.

Toffler (1980) orienta-se pela prerrogativa de que nessas mudanças sociais há um movimento de desmassificação, pois não atinge apenas a comunicação. A sociedade padronizada da segunda onda foi substituída por uma desmassificação da comercialização, do merchandising e do consumo. A própria mente passa a ser pós-padronizada, em uma profusão de estilos de vida altamente individualizados. O autor alerta sobre os problemas sociais que esta forma de cultura⁷³ trará, visto que são de ordem social, psicológica e, até mesmo filosófica.

De acordo com Toffler (1983), essa desmassificação da economia e a diversidade social estão estreitamente ligadas à idéia de Sociedade da Informação, uma vez que quanto maior for esse movimento de desmassificação, mais a economia se diferencia. Estas formas diferenciadas da economia levam a uma maior dependência sob o volume intenso de trocas de

⁷³ Outra questão que afeta a cultura e, portanto, a forma de aprender na terceira onda, constitui-se no processo de descentralização, cuja organização modifica todas as estruturas das empresas. Segundo Toffler (1980), com a redução drástica do tamanho das empresas e a relação, por meio de franquias ou trabalhos coordenados, tornou-se necessário um fortalecimento de métodos de trabalho em pequenos grupos, porém aliados a sistemas maiores.

informações na tentativa de manter a integração do sistema. A Sociedade da Informação está sujeita ao volume de informações produzido na sociedade e, portanto, depende da produção e comercialização das informações pelos indivíduos.

Considerada de caráter revolucionário, a desmassificação altera as velhas suposições nesta nova sociedade. Toffler (1983) ressalta que, diferentemente da terra e do capital, a informação não é um recurso finito, e pode ser usada por mais de uma pessoa ao mesmo tempo, o que a torna um fator sempre mais decisivo em relação aos demais. Desde *Powershift: as mudanças no poder*, Toffler (1990), retomando Bacon, sem o citar, evidencia que o conhecimento é poder. Com o volume de informação dentro da empresa, um grande desafio consiste na organização e formas de distribuição dessas informações.

De acordo com o autor há um excesso de informações e de diversas fontes. Isto irá requerer novas formas de organização das empresas e das escolas/universidades, na maneira pelas quais as pessoas são classificadas e agrupadas. Toffler (1990) caracteriza de ‘empresas flexíveis’ as organizações que, para ele, vivenciam o maior deslocamento de poder na história da atividade econômica, social e cultural.

Este poder da informação e conhecimento se amplia na perspectiva de Drucker (1993), que preconiza a consolidação da ‘Sociedade do Conhecimento’. Diferentemente, da divisão por ondas de Toffler, Drucker define as revoluções do sistema capitalista como sendo não apenas impulsionadas pelas inovações tecnológicas, mas pela mudança que o significado do conhecimento passa a ter na sociedade. Toffler subverte o conceito de proletariado para a nova classe, “cognitariado”, detentora do meio de produção que é o seu próprio conhecimento. Para Drucker, exatamente, por possuir o conhecimento não haveria diferenças de classe.

Estas são algumas idéias apontadas por esse autor, que serão apresentadas em seguida, visando compor o leque ou o pano de fundo das mudanças sobre e para a escola/universidade, desenvolvidas pelos renovadores focalizados neste capítulo.

3.2 Peter Drucker: a Sociedade Pós-Capitalista e a Sociedade do Conhecimento

A única coisa da qual podemos ter certeza é que o mundo que irá emergir do atual rearranjo de valores, crenças, estruturas econômicas e sociais, de conceitos e sistemas políticos, de visões mundiais, será diferente daquilo que qualquer um imagina hoje. (Peter Drucker, 1993)

Peter Ferdinand Drucker (1909-1990) nasceu em Viena (Áustria)

e morreu aos 95 anos em sua casa na Califórnia (EUA). Drucker iniciou sua formação na Áustria e Inglaterra. Fez doutorado em direito público e internacional na Universidade de Frankfurt (Alemanha), além de trabalhar como jornalista econômico em um periódico local. Fugiu do nazismo para Londres em 1933, onde foi economista de um banco internacional. Como professor Drucker lecionou Filosofia no *Bennington College*, entre 1942 e 1949. Organizou a disciplina de Administração, atuando na Universidade de Nova York a partir de 1950 e por mais de 20 anos. Entre 1971 e 2003 trabalhou como professor de Ciências Sociais e Administração na *Claremont Graduate School*, na Califórnia, e em 2003 passou a atuar apenas como consultor da faculdade até sua morte.

Uma das grandes influências de seu pensamento e sua obra foi a história da Áustria dos anos 20 e 30 do século passado. Ele considerava a administração daquele período a responsável por mergulhar a Europa na catástrofe Pós-Primeira Guerra. Para Drucker o poder da administração iria se ampliar, pois as organizações estavam se tornando cada vez mais complexas e interdependentes.

Drucker influenciou fortemente sua época e a atual com o conceito de administração aplicada a todos e a tudo, desde a administração por objetivos até o gerenciamento dos conhecimentos das pessoas. Durante mais de 30 anos, suas pesquisas voltaram-se à análise das implicações do conhecimento como sinônimo de poder e propriedade, o que atualmente é discutido em estudos sobre Capital Intelectual, Gestão do Conhecimento, Inovação estratégica, *Empowerment*.

Estes conceitos emergiram da pesquisa considerada pioneira e que deu origem ao seu primeiro livro *Concept of the corporation* (1946), por meio da qual abordou o funcionamento interno da *General Motors*. Nesta pesquisa buscou demonstrar a complexidade de uma grande empresa mais como um sistema social próximo à condição de uma máquina econômica. As pesquisas do autor deram procedência a inúmeros livros, pelos quais fez previsões e, também, organizou e experimentou propostas que se transformariam em práticas administrativas.

- *The process of management* (1954): foi o primeiro livro sobre o que hoje se denomina de estratégia.

- *Managing for results* (1964): livro de caráter prático.

- *The effective executive* (1966): considerado o primeiro livro que relacionou o comportamento como um ponto de apoio ou uma exigência necessária para um profissional.

- *The practice of management* (1954) e *Management: tasks, responsibilities, practices* (1973): abrangem a essência do pensamento e da prática da Administração.

Fonte: Drucker (2001), Exame (1990) e Rodrigues (2007).

Dentre as diversas obras de Drucker, optou-se por dar destaque à *Sociedade Pós-Capitalista*, a qual serviu de base para esta parte da dissertação por apresentar uma série de propostas que modificaram o papel das instituições rumo a uma nova organização social: a “Sociedade do Conhecimento”. O autor analisou as repercussões dessas mudanças nas características das organizações, dos dirigentes, dos trabalhadores e da escola. Diante da relevância dessa obra sobre a reconfiguração dos papéis, como o da empresa e da escola, observou-se alguns elementos importantes para analisar a relação estabelecida entre trabalho e educação.

De acordo com Drucker a sociedade do seu tempo não se configura por ser anti-capitalista nem não-capitalista, mesmo porque o autor afirma que ainda permanecerão

algumas instituições do capitalismo, porém desempenhando papéis bem diferentes, com novos valores sociais e diferentes características pessoais e políticas. Para Drucker (1993) tudo o que é ‘pós’ não é permanente e nem tem vida longa, por isso a denominação pós-capitalista se constitui na definição de um momento de transição para a possível consolidação da sociedade do conhecimento.

Assim, Drucker não define a expressão ‘sociedade pós-capitalista’ como sendo um movimento de ruptura do capitalismo, mas, sim, como uma mudança que traz implicações profundas em todos os campos. No seu estudo, o autor divide a obra *Sociedade Pós-Capitalista* em três partes. Na primeira, denominada de *Sociedade*, o autor analisa as revoluções do processo produtivo, das organizações e suas responsabilidades, da mão-de-obra e da produtividade. A segunda parte intitulada *Forma de Governo*, apresenta a mudança do predomínio da Nação-Estado para outras formas de ação do Estado, com novas necessidades de relações, reformulações governamentais e a configuração de um novo setor, o social.

A terceira parte, o *Conhecimento*, trata da estrutura dessa ‘nova’ economia e da produtividade encontrada no conhecimento. Define também o significado de escola, as exigências de desempenho individual e a configuração educacional necessária para esta sociedade. Além de explicitar o que considera uma “Escola Responsável”, Drucker desenvolve o conceito de ‘pessoa instruída’. Desse modo, o autor procurou organizar a obra com o intuito de traçar as implicações das mudanças sociais, bem como a forma com que estas modificações afetam as pessoas, as instituições e os processos.

Para se ter uma dimensão inicial da sua análise e proposta, a definição de “Escola Responsável” indicada pelo autor ultrapassa o conceito tradicional de educação. Mais do que os conhecimentos básicos de matemática e história será preciso também o *conhecimento de processos*. Isto ocorre porque, “acima de tudo, na sociedade do conhecimento a escola passa a ser responsável pelo desempenho e pelos resultados” (DRUCKER, 1993, p. 151). Ou seja:

Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício também exige que ele seja atraente, que traga em si uma grande satisfação. (DRUCKER, 1993, p. 156)

A exigência do aprendizado necessário a esta nova sociedade que se configura, para Drucker (1993, p. 156), faz parte da “finalidade original da escola. Não é a reforma, nem o aperfeiçoamento social; ela precisa ser o aprendizado individual”. Além do reforço ao individualismo atrela-se ao poder que o conhecimento vem adquirindo no processo produtivo.

3.2.1 As revoluções no processo produtivo: o conhecimento nas organizações

Hoje o recurso relamente controlador, o "fator de produção" absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento. (Peter Drucker, 1993)

Drucker desenvolveu a obra *Sociedade Pós-Capitalista* com o intuito de descrever algumas das implicações resultantes do cenário de mudanças desde a Revolução Industrial. Para o autor as modificações na forma de organização da produção, na política, nos valores e crenças sociais são transformações que ocorreram por meio da convergência de acontecimentos separados e independentes. Todas as mudanças afetaram os meios de produção, que deixaram de ser os recursos naturais, o capital, ou mesmo a mão-de-obra em função da emergência de um novo recurso econômico: o conhecimento⁷⁴.

A partir da relação entre a produção e o conhecimento buscou-se analisar a contribuição dos conceito de Drucker para a intransparência das especificidades da empresa e da escola. Para colocar o conhecimento atrelado à economia como eixo central da sociedade, o autor mostrou como este foi aplicado, sob diversas formas, ao longo da História. As repercussões desta utilização modificaram os padrões sociais, ocasionando três revoluções: A Revolução Industrial, a da Produtividade e a Gerencial.

De acordo com Drucker, essas revoluções foram possíveis pela mudança radical no significado de conhecimento. Anteriormente ao período de 1700, o conhecimento não tinha nenhuma relação com a utilidade, não significava a capacidade para realizar alguma coisa aproveitável e nem aptidão para algo. Na própria Idade Antiga o significado de conhecimento era desvinculado de sua utilização. Enquanto no antigo extremo oriente houve um desprezo dos confucionistas chineses por tudo que não fosse erudição nos livros, na grécia antiga existia um respeito à habilidade, denominada de *techné*. No entanto, no ocidente não havia relação entre a habilidade e o conhecimento.

⁷⁴ Quanto ao conceito de conhecimento resgatado desde os primórdios, segundo Drucker (1993), na Grécia Antiga havia duas significações para o conhecimento: a de Platão, relacionada com o auto-conhecimento, pelo crescimento intelectual, moral e espiritual da pessoa; e a de Protágoras definida pelo seu caráter retórico, pela lógica e gramática. Mesmo no oriente antigo as duas teorias tinham semelhanças com o movimento ocidental: tanto para o taióista, como para o monge Zen significava autoconhecimento, semelhante a Platão e a teoria confucionista respectivamente a Protágoras. Na Idade Média estas características foram reunidas no *trivium*, voltado a uma educação liberal. Diante desse histórico, Drucker (1993) sistematiza o novo conceito de conhecimento a partir da Revolução Industrial, da Revolução na Produtividade e da Revolução Gerencial, na modificação de perspectivas do conhecimento no singular para conhecimentos no plural.

Conforme a teoria de Drucker, foi após a Revolução Industrial que se combinou a *techné* com o conhecimento, resultando no termo ‘tecnologia’ como o significado de um conhecimento organizado, sistemático, significativo, aplicável. A Revolução industrial interferiu no resultado da aplicação do conhecimento às ferramentas, aos processos e aos produtos.

Esse autor entende que, diferentemente deste conceito utilitário, o conhecimento, no período de 1880 até o fim da segunda guerra mundial, foi aplicado ao trabalho. Como decorrência dessa aplicação houve a Revolução da Produtividade, com o aumento na capacidade dos trabalhadores para produzir ou movimentar bens. Drucker destaca Taylor como a principal figura do final do século XIX e início do século XX por empregar o conhecimento ao trabalho e desenvolver novas formas de organização⁷⁵. Do ponto de vista de Drucker, com a utilização dos fundamentos da gerência científica de Taylor se elevou a renda da classe média e, com isso, deixou de existir a motivação para a luta de classes.

Para Drucker (1993, p. 19) “o ‘proletário’ de Marx tornou-se um ‘burguês’. Foi o operário da indústria manufatureira, o ‘proletário’, e não o ‘capitalista’, quem se transformou no verdadeiro beneficiário do Capitalismo e da Revolução Industrial”. No entendimento do autor não haverá mais sentido na luta de classes, visto que todos terão a oportunidade de ascender socialmente, contudo, reconhece a possibilidade de um novo conflito de classes, embora noutro patamar. Agora, este conflito travar-se-ia entre os trabalhadores do conhecimento, os especialistas e os trabalhadores em serviços. Para que isso não ocorra, o autor ressalta a importância de se elevar a produtividade do trabalho em serviços como prioridade social e econômica da Sociedade Pós-Capitalista.

Após as revoluções industrial e de produtividade foi implementada a revolução gerencial, definida pelo autor como uma revolução não de tecnologias, maquinários, software ou velocidade, mas de conceito. Na Revolução Gerencial Drucker (1993) afirma que irá se consolidar o fim do capitalismo. Mesmo não prevendo este fim, na definição de pós-capitalismo, justifica esta tendência pela diminuição do proletário da fábrica e da proliferação dos gerentes. Além disso, o principal fator, de produção, ‘capital’, ‘terra’ ou ‘mão-de-obra’ é substituído pelo fator conhecimento.

⁷⁵ Segundo Drucker (1993), a partir da Primeira Guerra Mundial se tornou claro a necessidade de uma estrutura organizacional formal. Desde a estrutura de organização de Fayol, aos modelos de descentralização, Drucker pontua um novo modelo, nos últimos anos que aponta para a ‘equipe’ como a ‘organização certa’. Entretanto, alerta que não há uma estrutura específica ou um modelo, visto que a organização não é um item absoluto, mas, sim, um instrumento para tornar as pessoas produtivas no trabalho em conjunto.

Com o desenvolvimento da tecnologia, possibilitado pelo conhecimento aplicado ao trabalho, diminui-se o número de pessoas necessárias aos trabalhos manuais. Ou seja, para Drucker (1993, p. 21) “daqui em diante o que importa é a produtividade dos trabalhadores não manuais. E isso requer a *aplicação do conhecimento ao conhecimento*”. Trata-se de um desafio econômico de produzir o trabalho com o conhecimento e o trabalhador do conhecimento.

Ao chegar a este ponto das argumentações o autor evidencia a importância da educação. A escola certifica a aquisição do conhecimento sistemático, e, com isso, o conhecimento formal passa a ser visto como fundamental recurso econômico e pessoal. O conhecimento em destaque está vinculado à utilidade, como meio para se obter resultados sociais e econômicos. Desta maneira, demanda-se a necessidade de uma formação que forneça conhecimento para compreender como o conhecimento existente pode ser aplicado para produzir resultados. Neste sentido:

O conhecimento não é impessoal como o dinheiro. O conhecimento não reside em um livro, em um banco de dados, em um programa de software, estes contêm apenas informações. O conhecimento está sempre incorporado a uma pessoa, transportado por uma pessoa, é criado, ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa (...). Portanto, a passagem para a sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro. (DRUCKER, 1993, p. 165)

Assim, a definição do conhecimento mais adequado, para tornar a aprendizagem do indivíduo mais eficaz, faz parte da atividade da gerência. É importante assinalar que o termo ‘gerência’ para o autor não trata apenas de gerência de empresas, mas, sim, da expansão deste conceito para todas as organizações e instituições da Sociedade do Conhecimento. A função do gerente, desta forma, vai muito além de ser o responsável por seus subordinados. A responsabilidade está centrada na aplicação e no desempenho da utilização do conhecimento.

Em síntese, para Drucker, o que se considera conhecimento, hoje, se prova em ação. O conhecimento é a eficácia da ação, focalizada em resultados, cuja ocorrência acontece fora da pessoa, ou seja, na sociedade, na economia, ou, ainda, no avanço do próprio conhecimento. A formação educacional dos trabalhadores não deve se pautar em uma educação generalista, nem no conhecimento por si mesmo. Quanto mais especializado este for, mais eficazes serão os novos conhecimentos produzidos e os resultados alcançados. Com isso, o autor apregoa na atualidade o retorno aos especialistas, porém com foco no conhecimento utilizável, produtivo, denominados de ‘trabalhadores do conhecimento’.

Conforme Drucker, os trabalhadores do conhecimento são radicalmente diferentes dos demais ou mesmo da categoria anteriormente conhecida como “empregados”. Os novos

trabalhadores passam a ser detentores do próprio meio de produção: o conhecimento. Neste caso, o investimento de capital somente é produtivo se o trabalhador concentrar nele a criação do capital-conhecimento. A máquina não decide mais os meios e o tempo da produção e, sim, o trabalhador. É uma relação de interdependência. Todavia,

na sociedade do conhecimento, nem mesmo os trabalhadores em serviços menos desqualificados são “proletários”. Em seu conjunto, os empregados possuem os meios de produção. Individualmente, poucos deles são abastados. Menos ainda são ricos (embora muitos sejam financeiramente independentes – aqueles que hoje são chamados de “afluentes”). Coletivamente, porém, quer seja através dos seus fundos de pensão, de fundos mútuos, das suas poupanças de aposentadoria, e assim por diante, eles possuem os meios de produção. (DRUCKER, 1993, p. 42).

O autor acrescenta ainda que a sociedade vivencia um capitalismo sem capitalistas, por isso a expressão ‘pós-capitalista’. Neste, a gerência deve ser responsável tanto pelo equilíbrio entre os resultados a curto e médio prazo como, principalmente, em tornar o conhecimento eficaz em desempenho. Segundo Drucker, esta configuração inverte a responsabilidade do capital, para o que ele denomina de ‘capitalismo dos empregados’. Assim, na *Sociedade Pós-Capitalista* há uma modificação radical em todos os conceitos sociais, seja na organização e funcionamento das empresas ou das outras instituições sociais.

Para falar de uma nova exigência que recai sobre os indivíduos – a responsabilidade – o autor utilizou a metáfora da equipe. O conceito de equipe como fator de produtividade da nova força de trabalho pressupõe que o tipo de equipe adotada seja adequado.

De acordo com Drucker (1993) a primeira espécie de equipe é a do beisebol, que os membros participam ‘da’ equipe, só que não atuam ‘em’ equipe. No segundo tipo está a do futebol, que mesmo com posições fixas existe uma certa flexibilidade, pois o trabalho é ‘em’ equipe com uma boa condução do técnico. A terceira é a das duplas de tênis. Trata-se de uma equipe bem calibrada que utiliza a força de seus membros, ao mesmo tempo que minimiza suas fraquezas. Esta última está mais preparada para lidar com a organização com base na informação.

Drucker (1975, p. 689) ainda pontua que uma equipe de alta administração deve funcionar independentemente das relações pessoais entre os seus membros. Cada membro tem responsabilidade e autoridade sobre suas ações, contudo as ações que não sejam de sua responsabilidades não devem ser impulsivamente decididas por ele, pois cabe a outro esta decisão.

Nesta nova configuração da sociedade, o autor alerta sobre a força da economia de mercado, cuja ação supera todas as outras formas de organização da atividade econômica.

Pois, como constata Drucker (1993, p. 139), “o que torna o mercado superior é precisamente o fato dele organizar a atividade econômica ao redor da *informação*”. E para reforçar enfatiza que as próprias indústrias predominantes na atualidade não têm mais como base a produção e distribuição de coisas e, sim, a produção e distribuição do conhecimento. Assim, a vantagem de qualquer organização está na capacidade para explorar o conhecimento universalmente disponível.

3.2.2 As revoluções no processo educativo: desafios à escola

Sem ele [ensino universal], nenhuma sociedade poderá esperar ser capaz de alto desempenho no mundo pós-capitalista e em sua sociedade do conhecimentos. Equipar os estudantes com os meios para que eles realizem, contribuam e sejam empregáveis também é o primeiro dever de qualquer sistema educacional. (Peter Drucker, 1993)

Segundo Drucker, de todas as transformações nas organizações da sociedade do conhecimento, aquela que demandará mais modificações será a escola. Primeiro, a revolução tecnológica afetou a instituição escolar, repercutindo diretamente nas salas de aula, e com isto, modificou a forma de aprender e de ensinar. A tecnologia em si não é tão importante quanto às mudanças que ela provoca. “A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas” (DRUCKER, 1993, p. 153). As mudanças eficazes, que levam à transformação no ensino, são no conteúdo, no foco do ensino e da escola, sua finalidade e valores.

Desta forma, a maior mudança está na posição social e no papel da escola. Ao invés de ser uma instituição fundamental ‘da sociedade’, passa a estar ‘na sociedade’. Drucker propõe uma nova especificação da escola, diferente da tradicional, confrontando-a com cinco metas. Para o autor a escola deve: prover uma educação universal de ordem superior; imbuir nos estudantes de todos os níveis e idades a motivação não só para aprender, mas, também, adquirir disciplina necessária ao aprendizado permanente; estar acessível a todas as pessoas, em graus diferentes de conhecimento; comunicar o conhecimento como substância e processo; e, principalmente, não monopolizar o ensino na escola.

E, neste aspecto crítico da monopolização do ensino na escola o autor é enfático: “as organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino” (DRUCKER, 1993, p. 154).

Ou seja, o ensino torna-se a meta prioritária da sociedade e, para isso, as escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. Em busca do alto desempenho dos indivíduos, as instituições escolares precisarão saber que “equipar os estudantes com os meios para que eles realizem, contribuam e sejam empregáveis também é o primeiro dever de qualquer sistema educacional” (idem).

O professor na denominada “Escola Responsável” será um líder e um recurso, que motiva, dirige e incentiva os estudantes. Estes serão seus próprios professores, tendo como ferramentas os programas de computador, uma vez que a instrução e a orientação dos alunos será feita com base na tecnologia. Além dos conhecimentos básicos, a escola deve propiciar aqueles necessários à aprendizagem eficaz de como ser um membro de uma organização, como empregado. Este desafio visa a atender a necessidade da Sociedade do Conhecimento.

A instituição escolar, voltada às crianças, deverá ser subordinada à aquisição de aptidões básicas. O objetivo é “dar aos iniciantes autoconfiança e competência, e capacitá-los para que, em futuro, possam ter êxito na sociedade pós-capitalista, a sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993, p. 155). De acordo com o autor, a mudança necessária tem que ser feita modificando o papel da escola. Este papel consiste em tornar esta instituição um meio de aprendizado e, não um agente social, da forma como hoje ainda atua. A finalidade original da escola é promover o aprendizado individual, visando à atuação em equipe. Preconiza-se o “aprender a aprender” devido às mudanças constantes que acabam por desafiar a aprendizagem ao longo da vida.

A título de exemplo, o autor destaca o sistema educacional japonês como o único exemplo de instituição que consegue transmitir aos estudantes uma disciplina para o aprendizado. Entretanto, constata que o erro deste sistema está em não motivar, e sim cobrar, os alunos para continuar aprendendo. A pressão e o medo sufoca este estímulo à aprendizagem, enquanto no modelo americano há bastante motivação, estímulo ‘extrínseco’, e pouca disciplina. Estes modelos apresentam as características necessárias que precisariam estar articuladas à inserção do aluno na sociedade do conhecimento.

Do ponto de vista de Drucker a melhor definição do que é um professor e do papel de ensinar consiste em encontrar os pontos fortes do aluno e focalizá-los na realização. Tradicionalmente, a escola sempre enfatizou levantar os pontos fracos do estudante e corrigir os seus erros. As notas, na atualidade não promovem a realização do alunos, mas sim estimulam a conformação destes ao currículo pronto. Apesar disto, o autor não deixa de alertar que a educação também precisa destacar estes lados ruins, mas para isso, os

computadores poderão ser grandes aliados dos professores: como verdadeiros assistentes de ensino disponibilizarão ao professor o tempo necessário à função de ensinar.

Além de todos estes aspectos, segundo Drucker, a instituição escolar também deverá promover o ‘rendimento do conhecimento’. Esta expressão significa aliar ao conhecimento às habilidades necessárias ao desempenho eficaz. Para este desempenho ou rendimento as escolas precisarão se transformar em sistemas abertos. O autor é enfático ao criticar o sistema escolar fechado, prescrito e padronizado, onde a criança entra em cada estágio com determinada idade e deve cumprir as etapas do processo. Como saída, Drucker propõe um sistema do qual os profissionais egressos da instituição escolar possam retornar periodicamente, para se atualizarem.

Em continuidade o autor reforça que, para a escola se manter como um sistema aberto, terá que possibilitar a todos os indivíduos a entrada em qualquer estágio, em qualquer idade. Conforme o autor, os jovens ao abandonar um curso superior, ou etapa, poderiam ingressar em outro, e, ainda, assumir trabalhos mais avançados. Acredita que se tiverem esta possibilidade alcançariam êxito, pois estariam motivados neste estudo, por terem sido deles mesmos a escolha da etapa ou fase a ser cursada. Contudo, Drucker reconhece que o maior desafio seria disponibilizar o acesso a todos, em todas as etapas ou modalidades escolhidas, independentemente da idade ou dos requisitos anteriores.

Esse desafio pressupõe desconstruir barreiras rígidas hoje existentes nas instituições escolares e, ainda, reconhecer e aceitar pessoas no trabalho do conhecimento, cuja qualificação não tenha sido adquirida relativamente cedo. Todavia, além da escola abrir este espaço de aprendizagem contínua, o emprego também será um espaço onde os adultos continuarão a aprender. Conforme Drucker, os trabalhadores serão, ao mesmo tempo, treinadores e treinados, professores e alunos. Para isto ocorrer, será necessário uma parceria formal entre as escolas e as outras instituições da sociedade, tanto no ensino regular, como na educação avançada, voltadas a pessoas altamente instruídas.

O autor afirma que “as escolas precisam do estímulo de trabalhar com adultos e organizações empregadoras, tanto quanto os adultos e seus empregadores precisam do estímulo de trabalhar com as escolas” (DRUCKER, 1993, p. 161). Esta relação não deveria minimizar o grau de responsabilidade da escola pelos resultados de seu ensino. A “Escola Responsável” teria que estar ciente de quais devem ser os seus resultados e desempenho na consecução dos objetivos planejados.

O conhecimento, como recurso central da sociedade, obrigará a escola a assumir uma outra postura. Segundo Drucker, não será mais um problema dos alunos preguiçosos ou estúpidos, mas das escolas que realizam e as que não realizam. Em síntese:

À medida em que os conhecimento se torna o recurso da sociedade pós-capitalista, a posição social da escola como “produtora” e “canal de distribuição” de conhecimentos, bem como seu monopólio, serão desafiados. E alguns dos concorrentes certamente terão sucesso. (DRUCKER, 1993, p. 163)

Esse comprometimento da instituição escolar com os resultados será o maior desafio da sociedade. A escola terá que lidar com a concorrência, com sua mudança de paradigma interno e da própria sociedade e, ainda, com a desestruturação dos padrões de ensino. Conforme Drucker, estas modificações demandarão para a instituição o estabelecimento de lucros e a análise do desempenho pelo qual será responsabilizada. O objetivo da instituição escolar estará cada vez mais próximo dos desafios das organizações. E é exatamente nesta dimensão que Senge contribuirá com suas análises e prescrições no que diz respeito a uma sobreposição dos papéis da escola aos da empresa ou até da subsunção daquela a esta.

3.3 Peter Senge e a empresa como organização de aprendizagem

As mudanças necessárias não ocorrerão apenas “em nossas organizações”, mas também dentro de nós. (Peter Senge, 1990)

Peter Senge nasceu em 1947, nos EUA. Formado em Engenharia pela Universidade de Stanford, no *Silicon Valley*, obteve o mestrado em modelação de sistemas sociais e o doutorado em gestão no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em Boston. Dirige o *Center of Organizational Learning* no MIT na área de gestão. Também é um dos membros fundadores da *Society for Organizational Learning* (SOL) além de fundar a empresa de consultoria e de formação *Innovation Associates*, que faz agora parte da Arthur D. Little. Como consultor Senge apresentou as disciplinas de aprendizagem organizacional a inúmeros gerentes de grandes empresas como a Ford, Digital, Procter e Gamble, AT&T, Herman Miller, Hanover Insurance, Royal Dutch/Shell, entre outras.

O conceito chave deste autor trata da concepção de empresa como organizações de aprendizagem, expressão conhecida mundialmente por *buzzword*, em inglês *learning organization*. Para Senge uma empresa só terá sucesso se sua estrutura puder aproveitar as capacidades e conseguir o comprometimento de todos da organização. O autor destaca que a raiz da inovação está na teoria e nos métodos, não mais na prática.

Em 1990, lança o livro *A Quinta Disciplina* (*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*) que foi considerado pela *Harvard Business Review* como um dos livros mais marcantes dos últimos 75 anos, desde que a revista foi criada. Nesta obra, Senge destacou cinco disciplinas fundamentais para o sucesso e a sobrevivência das organizações: domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em grupo e o pensamento sistêmico. A novidade do autor está em colocar o pensamento sistêmico como principal, por expressar a integração de todas as outras disciplinas.

Após o sucesso deste livro, em 1994 escreveu – apoiado por uma equipe formada por Art Kleiner, Rick Ross, Charlotte Roberts e Bryan Smith – um volumoso manual prático sobre o tema com mais de 500 páginas: *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*.

Em 1999 publicou no Brasil *A Dança das Mudanças* (*The Dance of Change, Currency Books*), uma obra dirigida aos profissionais, que já iniciaram na aprendizagem organizacional, e que pretendem transformar o método em ferramenta para os seus trabalhos.

Depois de *A Quinta Disciplina* seu livro mais conhecido no Brasil é: *Escolas que Aprendem: Guia da Quinta Disciplina*. Segundo Senge e sua equipe, a publicação do livro em 1990 surgiu pela solicitação dos educadores no sentido de disporem de um livro que se concentrasse especificamente nas escolas e na educação. No intuito de ajudar a recuperar a educação, os co-autores, juntamente com Senge, pretendem contribuir com todos os tipos de escolas e países, como também em regiões com condições econômicas precárias.

Fonte: Dossiê (2006) e Senge (2006).

De acordo com Senge o problema de ‘mortalidade’ das empresas⁷⁶ é o maior sintoma de que “as escolas não aprendem”. Esta falência de empresas seria causada pela forte concorrência do mercado e pelo fato dos gerentes e funcionários não terem tido uma formação adequada para lidar com as mudanças e desafios que estas trazem. Diante dessa necessidade imperativa de sobrevivência, que impele à competitividade acirrada, Senge (2002) cria o conceito de “organizações de aprendizagem”. Desta forma, traz para a empresa as funções que a escola⁷⁷ “deveria exercer” e caracteriza as empresas como um lugar onde a aprendizagem se tornará mais importante que o controle.

A principal referência da teoria de Senge se encontra na obra: *A Quinta Disciplina* (1990). Para a presente dissertação analisou-se esta obra, juntamente com *Escolas que Aprendem: Guia da Quinta Disciplina* (SENGE, et al, 2005). A utilização destas duas obras serviu tanto para compreender a relação estabelecida na empresa, como na escola, entendendo ambas como organizações que aprendem. A tendência dessas obras consiste em desconstruir idéias e desvelar mitos enraizados nas práticas de gestão. Ao mesmo tempo, os autores utilizam-se de metáforas, parábolas e exemplos, visando a esclarecer por que motivo as empresas fracassam e as escolas precisam aprender.

Todavia, mesmo buscando sempre exemplificar, para Senge, a tendência atual das organizações em absorverem as melhores práticas não é um fator de aprendizagem real, visto que os exemplos não servem para serem utilizados em outros contextos. A organização precisa funcionar coletivamente como um 'organismo' que aprende e, com isto, poderá perceber os fatos como eles realmente ocorrem. Além disso, a empresa não deve ser imitada, visto que não é uma instituição imóvel. Os trabalhadores e suas idéias compõem este organismo e, quando as práticas de sucesso desta empresa são copiadas, geralmente já foram

⁷⁶ O autor se refere a empresas que são criadas e acabam logo falindo.

⁷⁷ No livro *A dança das mudanças* Senge (1999) se apropria do termo “escola” para designar a relação dos gestores com seus trabalhadores na expressão ‘a escola da gestão’.

avaliadas e readequadas. A empresa que copiou as práticas sempre estará em desvantagem em relação àquela imitada.

Outro aspecto importante do autor fundamenta-se em delegar aos gestores a responsabilidade de todos os processos da organização. Estes devem ser os encorajadores dos empregados, fazendo com que todos na empresa estejam disponíveis a novas idéias e possam se comunicar abertamente, percebendo como acontece o funcionamento da empresa. Desta forma, cria no espaço de trabalho uma visão coletiva, bem como, promove um trabalho conjunto, de forma a desafiar os trabalhadores a atingirem os objetivos da empresa (DOSSIÊ, 2006).

3.3.1 A Quinta Disciplina: o conceito de aprendizagem organizacional

As organizações que aprendem só podem ser construídas por indivíduos que se dediquem a à tarefa de corpo e alma.
(Peter Senge, 1990)

Esta obra traz um novo conceito para a sociedade, o da ‘organização que aprende’. A educação é concebida como o principal meio de alavancar os processos de mudança. Esta “Organização Aprendente” tem como base o conhecimento, e não os outros recursos, por ser mais flexível, adaptável, mais capaz de continuamente “reinventar-se”. Senge reforça a idéia de um novo paradigma: As novas formas de execução do trabalho trazem junto novos trabalhos com novas exigências de habilidades que, conseqüentemente, demandam novos tipos de pessoas.

Com o intuito de ajudar as empresas a se prepararem para o futuro, Senge e colaboradores, desenvolvem diversas idéias e ferramentas. Desta maneira, possibilitam às pessoas a aprendizagem da arte de ‘como aprender’, tanto para lidar com as deficiências de aprendizagem, que permeiam a atual forma de pensar e de trabalhar, quanto de se modificar na única fonte de vantagem competitiva. E, com isso, torna a organização capaz de aprender mais rapidamente e melhor do que seus concorrentes.

A Quinta Disciplina foi estruturada em cinco partes. A primeira, denominada *Como as nossas ações criam a nossa realidade... e como podemos modificá-la*, mostra a importância de se mudar a mentalidade das pessoas e da organização, a partir de cinco disciplinas. Segundo Senge, essa mudança permite que os indivíduos não se tornem prisioneiros dos próprios pensamentos e possam combater as deficiências de aprendizagem. Isto afeta a estrutura dos sistemas humanos, ou seja, o modo como as pessoas tomam as decisões, com o

entendimento de quanto isto afeta o comportamento e, conseqüentemente, a produtividade da empresa.

Na segunda parte, *A quinta disciplina: a pedra fundamental da organização que aprende*, o autor descreve as leis da quinta disciplina, assim como as causas dos problemas nas organizações. Apresenta os processos de equilíbrio desses sistemas organizacionais e o uso da estrutura dos sistemas humanos. Para isso, também identifica os padrões de comportamento fundamentais para o controle dos eventos, garantindo assim o domínio do crescimento e investimento da empresa.

Em *As disciplinas essenciais: construindo a organização que aprende*, terceira parte, Senge conceitua as outras disciplinas que são: domínio pessoal; modelos mentais; visão compartilhada; e aprendizagem em equipe. Na quarta parte, *Protótipos*, pontua-se a importância da organização em desenvolver e testar protótipos para realizar uma inovação significativa. Isto ocorrerá se houver uma abertura reflexiva dos trabalhadores; se estes tiverem oportunidade de experimentar as conseqüências de suas próprias decisões; se os gerentes criarem tempo e espaço para aprender, bem como se conhecerem a natureza do comprometimento e das habilidades necessárias para se tornarem líderes.

A quinta parte, denominada de *Coda*, lança a idéia de modificar os códigos de conduta e da fala para uma reorganização do subconsciente e, conseqüentemente, um treinamento do pensamento sistêmico. Outros itens, neste último capítulo, são os apêndices. O primeiro apêndice descreve as essências, os princípios e as práticas das cinco disciplinas. No segundo são descritos vários arquétipos de sistema e, também, são destacados os sinais de advertência iniciais destes problemas, assim como a orientação da gestão destes desafios e outros exemplos semelhantes a cada arquétipo.

Para Senge a empresa se caracteriza como uma organização que aprende por ser composta de pessoas, cujas características são "ou deveriam ser!" de eternos aprendizes. Além de fazer parte da natureza humana, desde pequenas, as pessoas cultivam o gosto pela aprendizagem. E, ao participar de uma organização que aprende, uma equipe torna-se excelente porque 'aprendeu' a produzir resultados extraordinários. Para isto, é preciso entender as aptidões necessárias a um bom desempenho. Diferentemente das organizações controladoras e autoritárias, as 'que aprendem' dominam determinadas disciplinas básicas.

A necessidade de conhecer estas disciplinas está diretamente atrelada à concepção de aprendizagem de Senge, pela qual se deve direcionar as empresas e a educação. De acordo com o autor, como nas experiências da aviação, as organizações que aprendem tentaram diversas formas que se mostraram ineficientes antes de evoluir a ponto de se tornarem mais

confiáveis e eficazes. Há cinco novas concepções, denominadas de ‘tecnologias componentes’, que são as cinco disciplinas de Senge. Estas gradualmente convergem para inovar as organizações e ampliar continuamente sua capacidade de realizar quaisquer aspirações.

O *pensamento sistêmico* é um quadro de referência conceitual, um conjunto de conhecimentos e ferramentas que integram todas as demais disciplinas. Trata-se de compreender as empresas e outros feitos humanos como sistemas. São partes de eventos conectados que influenciam e são influenciados. Portanto, torna-se possível entender um sistema somente contemplando o todo. Senge define como um sistema interligado por fios invisíveis de ações inter-relacionadas que, muitas vezes, são tênues e levam muitos anos para se manifestar. Pelo fato dos indivíduos fazerem parte deste sistema é difícil que tenham a percepção do padrão de mudança.

O *domínio pessoal* não trata do controle sobre pessoas ou sobre coisas, mas, segundo Senge, de um nível especial de proficiência. Esta disciplina está voltada à contínua melhora da visão pessoal, da concentração de energias, do desenvolvimento da paciência e da visão objetiva sobre a realidade. Critica a empresa que não estimula o crescimento de seu funcionário, o qual não consegue, após um determinado tempo, o mesmo empenho do período de seu ingresso na empresa. Conforme palavras de um gerente: “Aproveitamos muito pouco de sua energia e quase nada de seu espírito” (SENGE, 1990, p. 41). E, complementarmente, atrela a disposição da aprendizagem pessoal à organizacional por meio de compromissos recíprocos entre indivíduo e organização.

Os *modelos mentais* são pressupostos ou imagens profundamente arraigadas que influenciam a forma de ver o mundo e de agir. Geralmente, não há uma consciência dos indivíduos sobre os modelos mentais ou seus efeitos no comportamento. É preciso desenterrar os modelos e imagens internas do mundo dos funcionários, levando-as à superfície do pensamento para que sejam mantidas sob rigorosa análise. Senge alerta, ainda, sobre a importância de se promover diálogos em que as pessoas possam expor, de forma eficaz, os seus próprios pensamentos, abrindo-se à influência dos outros.

A *construção de uma visão compartilhada* consiste na presença de metas, valores e missões profundamente compartilhados na organização. Todas as empresas devem conseguir reunir as pessoas em torno de uma identidade e um senso de destino comuns. Para Senge (2002, p. 43),

quando existe uma visão genuína (em oposição à famosa “declaração de missão”), as pessoas dão tudo de si e aprendem, não porque são obrigadas, mas porque querem. Porém, muitos

líderes têm visões pessoais que nunca se traduzem nas visões compartilhadas que impulsionaram uma organização. Muitas vezes, a visão compartilhada de uma empresa gira em torno do carisma de um líder ou de uma crise que estimula temporariamente a todos. No entanto, se tiverem escolha, a maioria das pessoas opta por conseguir um objetivo nobre, não apenas em épocas de crises, mas o tempo todo.

No item *aprendizagem em equipe* o autor mostra que mesmo pessoas com alto QI podem, coletivamente, manifestar um QI abaixo da média. Este paradoxo trata de uma disciplina cujo poder de aprendizagem no grupo pode ser mínimo, como, também, produzir resultados extraordinários, e com um rápido crescimento de seus integrantes. Essa aprendizagem em equipe começa pelo diálogo, por meio do qual as pessoas deixam de lado as idéias pré-concebidas e aprendem a pensar em conjunto. Conforme Senge, essa disciplina é vital para a organização, pois não é o indivíduo a unidade de aprendizagem fundamental e, sim, a equipe. Sem esta a empresa não terá a capacidade de aprender.

Todas as disciplinas descritas acima dependem do pensamento sistêmico para, em conjunto, possibilitar uma visão profunda dos processos organizacionais. Este pensamento recebeu o nome de ‘quinta disciplina’ por tornar compreensível o aspecto mais sutil da empresa: um novo método pelo qual os indivíduos se percebem e compreendem o mundo. Senge (2002, p. 46) traz a máxima de Arquimedes: “dê-me uma alavanca longa o bastante... e, com uma das mãos, moverei o mundo”, visando mostrar o poder da ‘organização que aprende’, como um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como se cria a própria realidade.

De acordo com Senge, o significado de aprendizado vai além da internalização de informações. A mudança de mentalidade, trazida pelo autor, como a metanóia, a transcendência da mente, é a capacidade do indivíduo de fazer algo que nunca havia feito. Significa perceber o mundo e a sua relação com ele. Não se trata apenas da ‘aprendizagem adaptativa’, que visa à sobrevivência, mas, também, da ‘aprendizagem generativa’. A organização precisa desta última para continuamente expandir a capacidade de criar e, com isso, desenvolver o próprio futuro da empresa.

Um dos maiores benefícios proporcionados pelo pensamento sistêmico consiste na possibilidade de distinguir diferentes níveis de mudanças que afetam as organizações. A metáfora de que as pessoas devem se afastar para ver a floresta, além das árvores, exemplifica este pensamento. Para não existir o risco de ver apenas ‘muitas árvores’ é preciso ver através da complexidade, organizá-la para solucionar os problemas. Os gerentes, diante desta ótica, sentem-se desprovidos de informações para agir com eficácia. Porém, Senge alerta para o fato

de que o excesso de informações pode atrapalhar a definição do que é importante e interferir no entendimento de uma compreensão compartilhada.

O autor assinala a importância do domínio pessoal para a aprendizagem da organização. Em sua conceituação propõe uma tensão criativa, que mesmo trazendo uma tensão emocional e, com isso, muitas vezes ansiedade ou estresse, contribui para a constância. Contra o desânimo e o reducionismo de visão, a tensão criativa modifica a visão de fracasso, sendo que este se relaciona com uma simples limitação, como uma oportunidade de aprendizagem, apenas um evento cujo benefício, ainda, não se transformou em vantagem.

Outra desconstrução, que o autor afirma ser necessário fazer, refere-se à estrutura da empresa hierarquizada e autoritária tradicional, que passa pelo rompimento do dogma de organizar e controlar⁷⁸. A nova organização que aprende, tem como dogma a visão mais aberta, os valores e os modelos mentais. A compreensão dos modelos mentais é desenvolvida por meio de uma reflexão da ação, ou seja, de expor o que se pensa para conseguir analisar o próprio padrão do pensamento. Senge fornece o exemplo de uma empresa que desconstruiu pensamentos ao avaliar o significado da prática do mérito, da abertura e da descentralização. Toda esta prática proporciona um refletir sobre o pensamento, uma mudança que ele considera real.

Segundo Senge, a organização também precisa disseminar a visão de participação, comprometimento e aceitação. A aceitação geralmente é passiva. Todavia alguns níveis de aceitação podem se tornar comportamentos semelhantes à participação e ao comprometimento. Embora a participação seja um processo de se tornar parte de alguma coisa, implica livre escolha. O comprometimento é, além de um estado de participação, também, um sentimento de total responsabilidade na transformação da visão em realidade para a organização, por isso tão importante.

Para o autor a aprendizagem está relacionada à prática. Esta relação proporciona uma forma mais eficaz nos processos humanos. Apresenta para as empresas uma maneira de promover a aprendizagem pela prática, que possibilite o retorno das atividades de forma rápida e precisa: os micromundos. De acordo com Senge (2002, p. 341), “especificamente, os micromundos ‘comprimem o tempo e o espaço’ de forma que se torna possível experimentar e aprender quando as consequências de nossas decisões ocorrem no futuro e em partes distantes da organização”.

⁷⁸ Não que Senge seja contrário ao controle. Porém, em Senge et al (2005) propõem a obtenção do “controle sem controlar”. A partir da noção de responsabilidade por suas ações, as pessoas aprendem mais rapidamente e se comprometem por livre escolha com os resultados da organização.

O autor faz referência àquilo que considera ser os novos trabalhos do líder. Ao invés de definir caminhos, de tomar as decisões fundamentais e ter que energizar a equipe, os líderes devem ser responsáveis pela aprendizagem. Estes são projetistas, regentes e professores, responsáveis por construir organizações em que os indivíduos possam expandir constantemente suas capacidades tanto de entender complexidades, esclarecer visões, como de aperfeiçoar modelos mentais compartilhados. O trabalho do líder consiste em projetar, que significa colocar em prática, políticas, estratégias e ‘sistemas’ da organização.

Da mesma maneira que não se fabrica um líder, mas se constrói, todas as outras especificidades das ‘organizações que aprendem’ também são desafios a serem superados. As cinco disciplinas servem para colaborar com este propósito empresarial e social. Com isto, “essencialmente, a tarefa do líder é projetar os processos de aprendizagem através dos quais as pessoas em toda a organização poderão lidar produtivamente com os problemas críticos que enfrentam e desenvolver domínio nas disciplinas de aprendizagem” (SENGE, 2002, p. 372).

A ressonância que essa obra provocou nas instituições educacionais levou o autor, com um grupo de colaboradores, a sistematizar outra obra cuja relação entre os conceitos de organização empresarial e de escola estão conectados no processo de aprendizagem. Visando esse objetivo, o autor e colaboradores organizaram a obra focalizada a seguir.

3.3.2 Escolas que aprendem: um guia educacional-empresarial

Imaginemos que criamos uma regra para os trabalhadores de uma empresa: sob nenhuma circunstância, você deve falar com os clientes. Não se esperaria que essa empresa sobrevivesse por muito tempo. De maneira semelhante, à medida que silenciam a voz dos estudantes, as escolas são projetadas para não inovar.
(Peter Senge, 1990)

A partir da experiência em empresas, Senge e um grupo de colaboradores preocuparam-se em utilizar esta aprendizagem organizacional como estratégia para estender o “aprender a aprender” das empresas para todas as demais instituições sociais, com destaque específico ao papel da escola neste processo. Em *Escolas que aprendem: Um guia⁷⁹ da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*, Senge et al (2005) trazem todos os aspectos de suas prescrições ou disciplinas da empresa à escola e fazem uma

⁷⁹Como um manual, esta obra é mais voltada aos dirigentes das instituições educacionais. Seu aspecto de “guia” evita conflitos, mantém um pensamento único, significa “livro ou publicação de instruções acerca de algum ramo especial de serviço ou de qualquer outro assunto” (FERREIRA, 1999).

transposição direta, mediada por exemplos e metáforas⁸⁰. O uso de metáforas, por sinal, é uma constante em suas obras.

O formato desta obra segue o design básico dos materiais didáticos da Educação a Distância. Com diversas caixas de textos este “guia” destaca referências, orientações da leitura, glossário ou explicações complementares. A preocupação com a orientação se encontra também no linguajar de fácil entendimento e com ilustrações produzidas especificamente para o “guia”.

Senge et al (2005) organizam a obra em quatro capítulos. O primeiro, denominado de *Começando*, trata de orientar e de introduzir os conceitos básicos das cinco disciplinas, direcionando-as à escola. No segundo capítulo, *Sala de aula*, os autores entram especificamente no espaço escolar, estruturam o conceito de “sala de aula aprendente”, além de desmistificarem o significado de aprendiz, práticas educacionais, conversações produtivas e pensamento sistêmico.

O terceiro apresenta a *Escola*, sua forma de aprender, seu processo de transmitir/ensinar, sua visão de escola, de realidade atual, de desenvolvimento profissional e liderança. No quarto e último capítulo, intitulado *Comunidade*, Senge et al (2005) mostram como se tornar aprendente e conhecer a identidade desta aprendizagem. Pontuam também as conexões da comunidade, sua sustentabilidade e o contexto em que a aprendizagem pode ser reestruturada.

No “guia” os autores analisam o poder da aprendizagem para o indivíduo. Ou seja, Senge et al (2005, p. 15), afirmam que “a aprendizagem é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também, uns com os outros”. A conexão entre viver e aprender pode ser proporcionada pela comunidade. Assim, deixaria de haver limites entre escola, trabalho e vida. Entretanto, para isso, seria necessário promover uma cultura devotada à aprendizagem e seria imprescindível que as instituições educacionais se transformassem em “escolas que aprendem”.

As escolas aprendentes não surgem por decretos, ou ordem, mas pela adoção de uma orientação que visa à aprendizagem. As pessoas de dentro e fora desta nova escola, pertencentes à comunidade, reconhecerão sua parte no futuro desta instituição. Embora

⁸⁰ Em *A Quinta Disciplina* Senge cita várias metáforas, utilizando-as como subtítulos. Reforça frases populares para esclarecer ao máximo os conceitos trabalhados na obra. Dentre eles, pode-se citar como exemplos: “Os problemas de hoje vêm das ‘soluções’ de ontem”; “A cura pode ser pior que a doença”; e, ainda, “Você pode assobiar e chupar cana – mas não ao mesmo tempo”. Já na obra voltada à educação Senge e seus colaboradores fazem, também, o uso de histórias como exemplos. Nestes estão: “A família Kindim”; “O vírus perfeccionista”; “Se você dá um biscoito ao ratinho...”; e “Quem fala pelo lobo”. Além destes títulos, ambas as obras são constituídas de inúmeros exemplos retirados do dia-a-dia para mostrar a veracidade de sua teoria.

tradicionalmente não confiem uns nos outros, pais, professores, empresários, administradores e alunos buscarão aprender uns com os outros. Para isto, as cinco disciplinas contribuem para garantir a continuidade de estudos e práticas que as pessoas adotam como indivíduos e grupos.

A atual realidade de crise da escola é destacada pelos autores:

Enquanto trabalhávamos neste livro, seguidamente ouvíamos pessoas expressarem sua opinião de que as escolas pós-industriais estão irremediavelmente falidas. Nos Estados Unidos, esta percepção data, no mínimo, de 1983, quando foi publicado o relatório do governo norte-americano chamado *Uma nação em Risco*, afirmando que a população norte-americana estava pouco educada para competir no mercado global. Embora muitas das acusações amplas do relatório tenham se mostrado falsas desde então, a percepção da crise nas escolas permanece. Outros países já tiveram seus ataques de ansiedade coletiva com relação às escolas e sua própria frustração por não conseguirem melhorar as coisas. (SENGE et al, 2005, p. 18).

Uma das características mais marcantes da atualidade é a mudança. Diante disso, a escola não pode mais preparar os alunos para um mundo de 20 anos atrás. Se esta instituição é aprendente, em certa medida, será um lar natural para computadores e outras tecnologias das comunicações, bem como irá promover uma aprendizagem constante. Isto será possível se a escola permitir as conexões entre ela, a sala de aula e a comunidade. Ou seja, uma conjunção entre estes três sistemas que moldam prioridades e necessidades das pessoas em todos os níveis.

As críticas apresentadas à escola são relacionadas a partir de sua moldagem à idade industrial. “De fato, a escola pode ser o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem” (SENGE et al, 2005, p. 30). Em decorrência disso, surgiram alguns problemas insolúveis com que a instituição escolar lida até hoje, que são: desenvolvimento de conceitos mecanicistas, definição operacional da velocidade para a aprendizagem, uniformidade do produto e do processo, transformação de educadores em inspetores, disciplina a regras estabelecidas, entre outros.

Contudo, os autores alertam que o reconhecimento da existência da escola da era industrial pode criar possibilidades de transformação, embora esteja internalizada nos educadores, alunos e pais. Ao saber das dificuldades faz-se necessário inculcar, em contrapartida, o pensamento sistêmico, pois quanto mais jovem, maior a liberdade do condicionamento institucional que a escola promove.

O propósito da escola, da sala de aula, será a aprendizagem. Contudo há três componentes principais para que isto possa acontecer: os professores, os estudantes e os pais. Os professores, neste novo contexto precisam ser triplamente entendidos. Primeiramente, a escola deve reconhecer a importância do professor no processo de aprendizagem, por meio de

promoções e formações permanentes. Em segundo lugar o papel dos professores é de gestores. A gestão de todos os estudantes consiste em promover o relacionamento com eles e com a base de conhecimentos interligados à toda comunidade escolar. E, por último, entender que os professores também são aprendizes.

Conforme Senge et al (2005), como aprendizes, os professores terão que ter oportunidades de evoluir no decorrer de suas vidas. Os estudantes também, só que não da forma tradicional, de receptores passivos do conhecimento, mas como co-criadores desse processo de aprendizagem, participando, ainda, ativamente das mudanças da escola. Para isso, os estudantes precisam estar nutridos de todas suas capacidades e consciência e que sejam capazes de criar uma visão para a sua própria aprendizagem.

Os pais fazem parte do último componente para a aprendizagem destacado pelos autores. Sua participação no desenvolvimento físico e intelectual dos filhos é fundamental para estabelecer uma escola aprendente. Pais que não se envolvem com a escola, tanto por falta de tempo como de encorajamento, podem colaborar para a diminuição da aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem da criança depende do envolvimento de todos os adultos do sistema, inclusive dos pais.

Nesta obra, os autores indicam quais papéis, a partir da realidade dos EUA, todos os integrantes da instituição precisam assumir para se transformar uma instituição de educação tradicional em “escola aprendente”. Estas mudanças atingem superintendentes, diretores, líderes da escola, administradores do ensino superior, membros do conselho escolar, curadores e autoridades universitárias. Os autores sugerem que todos aprendam os limites de suas funções e sejam um exemplo de comportamento eficaz para proporcionar a criação de um sistema escolar aprendente. A responsabilidade do líder é coordenar as mudanças.

Além dos membros da escola Senge et al (2005) indicam uma mudança também na governança da escola. A participação ativa dos estudantes no conselho escolar coloca a aprendizagem como governança e a governança como aprendizagem. O autor exemplifica isto nas mudanças promovidas a partir de uma reunião entre alunos, diretora e professores, para mostrar que o esforço de um diálogo, em grande grupo, pode começar por pequenas ações, até que a escola consiga aprender a trabalhar em equipe. Essa possibilidade de conversa entre diferentes membros da escola cria condições para a concretização do pensamento sistêmico e novas chances de melhoria das ações.

De forma ainda mais complexa, a comunidade escolar é o ambiente aprendente dentro do qual a escola opera. Pela ótica dos autores todos os membros da comunidade, trabalhadores e empresários são educadores. Essa compreensão da inter-relação entre escola e

comunidade retira a instituição do isolamento e promove o entendimento desta interdependência. Ao reconhecer a influência da comunidade na característica da escola é possível traçar padrões de comportamento e desenvolver conversas produtivas sobre o futuro da comunidade e o que se quer da escola. A criação de um senso de identidade comunitária proporciona a infra-estrutura para a aprendizagem sustentável.

Um dos diferenciais do trabalho de Senge et al (2005), neste “guia”, trata-se da aplicação dos conceitos das cinco disciplinas no dia-a-dia da escola. Os autores trabalham com questões como matrículas escolares, contratação e demissão de trabalhadores, para exemplificar o uso das disciplinas. Até mesmo para criar uma sala de aula, o aprendente precisa conhecer os modelos mentais ocultos, que impedem a aplicação da máxima: todas as crianças podem aprender. As demais disciplinas norteiam uma série de questionamentos que os autores colocam aos professores para a projeção e concretização deste tipo de sala de aula.

Os autores apresentam, também, o conceito de pedagogia da escola aprendente. Para isso, utilizam teorias de diversos autores e se apropriam de alguns elementos, visando justificar os argumentos dessa escola. Mais do que pedagogia geradora, construtivista, aprendizagem colaborativa, relacionam o modelo de pedagogia a partir da análise da aplicabilidade do conhecimento.

Para Senge et al (2005) a pedagogia transformadora é aquela que estimula o envolvimento ativo do aprendiz. É desenvolvida pela pedagogia crítica e forma a base de ação de mudanças significativas e duradouras nas escolas. Evidenciam os estudos de Paulo Freire, porém recortados e trazidos para uma pedagogia com características da gestão e assépticos em relação a quaisquer conflitos sociais. Os autores afirmam que a pedagogia desenvolvida por eles promove a transformação dos indivíduos, todavia de cunho individual e progressivo. A partir dessa perspectiva, Senge et al (2005, p. 125) pontuam:

Que valor, então a pedagogia crítica oferece àqueles que praticam as cinco disciplinas? Pessoas em escolas e outras organizações muitas vezes criam equipes que conduzem discussões profundas sobre seu propósito, a natureza de suas organizações, seus objetivos e valores compartilhados. Ainda assim, parecem não ter consciência das forças políticas e sociais que moldaram o sistema que as rodeia. Portanto, não conseguem entender as interconexões de suas ações e onde podem influenciar. Nem mesmo entendem que ajudam a criar o sistema, como compreenderam os trabalhadores brasileiros nos círculos de cultura.

Este conceito de pedagogia possibilita envolver os estudantes a não apenas fazer parte do processo, mas a construí-lo. A escola aprendente tem como objetivo provocar nos indivíduos de toda comunidade escolar o desejo de aprender continuamente. Esta aprendizagem objetiva colocar em prática os conhecimentos, promover as habilidades e

desconstruir e contruir valores e comportamentos. Como uma organização, Senge et al (2005), delegam um poder à escola que vai além de se tornar aprendente, mas de estimular toda a comunidade ao seu redor para aprender também.

3.4 Os críticos dos ideólogos da administração: notas iniciais

Na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas (Christian Laval).

A discussão sobre as perspectivas dessa sociedade e sobre o papel da escola, apresentado pelos ideólogos da administração, traz uma série de questionamentos quanto à perspectiva da educação. Diante disso, foi realizada uma sistematização de alguns conceitos e posicionamentos por parte de autores da área educacional que criticam posicionamentos e tendências destes “renovadores”, termo utilizado por Laval (2004) para se referir aos autores que foram apresentados nas páginas anteriores deste capítulo. Esta análise busca mostrar as implicações e objetivos das prescrições destes autores para o mundo do trabalho e, principalmente, para a educação.

Na contracorrente dessa proposta, Cristian Laval (2004) critica a tese do empresariamento da escola em sua obra *A escola não é uma empresa*. O autor aponta a limitação da pedagogização generalizada das relações sociais. Evidencia que a escola vive uma crise crônica de legitimidade que foi afetada, assim como outras instâncias sociais, por transformações, que visam à consolidação progressiva da ideologia neoliberal. Uma ideologia que, contraditoriamente, busca promover a idéia de que o capitalismo estaria evoluindo 'para uma outra forma social, 'naturalmente' mais avançada.

Nessa mesma perspectiva crítica de Laval, em relação à sociedade da atualidade, Teixeira (1996) questiona o discurso do fim do capitalismo, particularmente na visão druckeiriniana. Seu estudo consiste na crítica sobre a perspectiva de enfraquecimento das determinações que conformam e dão sustentação à forma capitalista de organização da produção e da distribuição da riqueza social. Para isso, Teixeira (1996) confronta alguns conceitos de Toffler e Drucker nas obras *A Terceira Onda* e a *Sociedade Pós-Capitalista*, respectivamente. As obras que Teixeira analisou são as mesmas destacadas neste capítulo. O autor busca apontar contradições dos discursos desses ideólogos da administração, bem como questionar as implicações dessas perspectivas.

As principais características da organização da produção de Toffler sobre a 'segunda onda' envolveu: a relação da produção em massa com os aspectos sociais; a padronização das

máquinas, dos produtos e dos processos de fabricação; a demanda por especialistas em tarefas fragmentadas; a sincronização espacial e temporal; a cronometragem; a concentração e a centralização em retroalimentação para o crescimento da escala da produção. Segundo o autor, o declínio desses aspectos na esfera da produção, influenciou e modificou todas as instâncias sociais, o que provocou o enfraquecimento e o fim da ‘segunda onda’, criando as condições para a emergência da ‘terceira onda’.

Segundo Teixeira (1996), o movimento da ‘terceira onda’, de desmassificação da economia, da política e até mesmo da cultura, ‘cultura do blip’⁸¹, é o argumento de Toffler para justificar o nascimento de uma época em que haveria liberdade para o indivíduo, contra a opressão anterior pelo consenso, pela uniformidade e pela racionalidade totalitária. Contudo, Teixeira demonstra que a individualidade e alteridade, como condições para uma vida livre, não é a que Toffler apresenta. “A individualidade que ele advoga é, na verdade, uma individualidade perdida no anonimato do conformismo e da sociedade do consumo” (TEIXEIRA, 1996, p.22).

Essa individualidade é acompanhada de discursos educacionais para promover liberdade, iniciativa e autonomia, diminuindo a imposição de regras e normas de fora, enquanto aumenta a formação para a autodisciplina. É como se, “em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências de seu próprio interior” (LAVAL, 2004, p. 15).

Para Mueller (2006, p. 65),

não é a toa que Senge elenca o domínio pessoal como sendo a segunda disciplina: ela atua diretamente na “alma” da força de trabalho. É a voz divina conclamando à adesão irrestrita à mudança; não há passado, só o presente (visão a-histórica); não há inimigo, portanto não há guerra, só há consenso (inexistência da luta de classes). A busca pelo aprendizado contínuo (*long life learning*) é, conforme Senge, “o espírito da organização que aprende”.

Outra estratégia de apropriação e individualização do trabalhador consiste no fortalecimento da categoria ‘competência’. Essa capacidade pessoal, em um dado momento, não contém nenhum direito do indivíduo, “não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma

⁸¹ Para Toffler (1980) a ‘cultura do blip’ significa pedaços pequenos, ‘cacos’ quebrados, uma cultura diversificada, compreendida nas diferenças dos indivíduos. Esta ‘cultura do blip’ proporciona liberdade de variações de gostos, escolhas e demandas, “mas a desintegração de nossas imagens em *blips* está longe de se restringir a livros ou literaturas, é ainda mais pronunciada na imprensa e nos meios de comunicação” (TOFFLER, 1980, p. 171). Neste sentido, o autor destaca que esse movimento “conduz à maior individualidade, à desmassificação da personalidade, assim como da cultura” (idem, p. 172)

história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional” (LAVAL, 2004, p.57).

Teixeira (1996) destaca que Toffler contribui para a pós-modernidade, para a supremacia da teoria da individualidade. Para defender uma cultura imaginativa e criativa enfatiza o consumo de videocassetes, *clips*, *Shopping Centers* e *fast foods*. Toffler, ainda, justifica que os indivíduos não ficarão à mercê de um único modelo mental de realidade e, sim, estarão impelidos a inventar novos modelos e reinventá-los. Além de uma grande responsabilidade que é jogada aos indivíduos, Teixeira ressalta que este posicionamento conduz à maior individualidade nos processos e nas relações sociais. Também, promove a desmassificação da própria personalidade dos sujeitos, assim como desmaterializa a cultura.

Neste ponto, conforme Teixeira (1996) há um problema ainda maior da proposta de Toffler. A cultura desmassificada pode repercutir na esfera política. Neste sentido, o autor indica que as implicações são mais graves: a liberdade de iniciativa particular gera um poder político impessoal e separado da sociedade. Os grandes partidos que lutavam pelos interesses universais dão lugar a novos sujeitos políticos despedaçados, em esferas particulares e propósitos diferenciados. Com esta mudança, consolida-se a tendência de progressiva fragmentação e de privatização das funções públicas e, paralelamente, emerge uma hierarquia de micropoderes, estabelecidos por grandes corporações, sindicatos, entre outros.

Essa transformação da esfera pública em um negócio privado, dos diversos grupos e setores sociais, inaugura o que esses ‘renovadores’ chamam de uma nova organização social: a sociedade das organizações. Drucker e Senge apontam para o aumento de poder das organizações como um movimento ‘evolutivo’ da sociedade.

Teixeira (1996) critica a idéia de Drucker de que nessa nova sociedade a plena eficiência consiste em tornar as empresas um tipo especial de instituição, concentrada em uma única tarefa com vistas a atingir a maior produtividade possível. É, desse ponto de vista, necessária rápida tomada de decisões para responder às mudanças imprevisíveis do mercado, antecipando essas necessidades, a partir da substituição da demanda por aptidões e conhecimentos.

Essas tarefas da organização serão realizáveis se esta tiver um poder considerável. Por isso, Drucker delega à organização o poder de uma sociedade e, aos sujeitos, a importância de terem suas tarefas como posição mais importante dessa sociedade. O poder envolve a contratação, a promoção e a demissão de pessoal, além da construção e do estabelecimento de regras e disciplinas para a produção. Teixeira (1996) destaca a força do papel da organização para Drucker, visto que ele reconhece o limite do poder imposto pelo Estado. Entretanto, ao

ressaltar que o poder social da organização não deve estar subordinado às autoridades políticas, mas, sim, deve ser exercido individualmente pelas organizações, delega o poder ao mercado de trabalho.

Mas se o poder passa a ser das organizações, entendido aqui como os dirigentes e os detentores do capital, a responsabilidade é, também, repassada às organizações. No entanto quem tem que prestar conta desse compromisso, quem recebe toda a pressão sobre as respostas, produtividade e demais tarefas é o conjunto de trabalhadores que a compõem. Ou seja,

extingue-se o funcionário e em seu lugar coloca-se o colaborador; obtêm-se um nível de comprometimento, que transcende os interesses da empresa e os interesses dos colaboradores, integrando-os em um único objetivo: o sucesso ou o fracasso da empresa agora é responsabilidade de todos, sem exceção. (MUELLER, 2006, p. 62-63)

Um outro elemento diferenciado dessa nova estrutura consiste na idéia difundida de que há uma mudança de classes. Drucker diz que em vez de capitalistas e proletárias, as classes são de trabalhadores do conhecimento e de trabalhadores em serviços. Ou seja, uma dicotomia entre ‘intelectuais’, responsáveis pelas palavras e idéias, e ‘gerentes’, preocupados com pessoas e trabalho. Os trabalhadores de serviços, que correspondem à maioria, carecem de educação necessária para serem trabalhadores do conhecimento. Há um desvio do foco da economia na diferença de classes, na possibilidade de permanência nos estudos, para uma idéia de dicotomia de valores e percepções estéticas, pautadas nas diferenças culturais.

De acordo com Teixeira (1996), Toffler e Drucker ao anunciarem a Sociedade Pós-Capitalista incitaram o esquecimento da ‘antiga’ sociedade e estimularam diversos líderes a ‘matar’ velhas empresas, para que pudessem nascer novas organizações do trabalho. É neste contexto, que se apresenta a tese do fim do capitalismo e o surgimento de uma nova civilização. Todavia, este discurso que ressalta o deixar para trás os princípios e as regras que davam sustentação à forma capitalista de organização da produção e da distribuição da riqueza social pode ser questionado, e, até mesmo, refutado.

Essa consciência a respeito do fim do capitalismo toma como base a práxis utilitária para construir seus conceitos e juízos sobre a realidade. Para os teóricos da administração a práxis, nas formas fenomênicas da realidade, permite entender a real natureza dos fenômenos. Teixeira (1996) demonstra que essa representação apenas revela o que é de imediato, manifesto na práxis. Por isso, trata-se de um fragmento do fenômeno obtido nas relações do indivíduo na luta pela sobrevivência.

Para lidar com esse mundo fenomênico, Teixeira (1996) propõe analisar, sob a perspectiva crítica de Marx em relação à economia vulgar, os posicionamentos dos teóricos da administração. Essa forma doutrinária ganha força na medida em que reflete a aparência dos fenômenos contemporâneos. Portanto,

é preciso retomar o resultado de suas análises, perscrutá-lo cuidadosamente para perguntar se as transformações por que passou o sistema produtor de mercadorias significam, de fato, a morte do capitalismo enquanto sistema articulador e definidor da produção, do consumo, da circulação (da troca) e da distribuição (TEIXEIRA, 1996, p. 28).

Para isso, faz-se necessário analisar os elementos de mudanças desse sistema e verificar a existência de articulações na manutenção da sociedade mercadorizada. Os ‘renovadores’, apresentam uma série de modificações na relação trabalho e educação que diluem as diferenças e fronteiras que havia entre esses dois setores. No aspecto da formação para a obtenção de emprego prevalece o ideário de investimento pessoal. Indicado por Toffler, o desemprego passa ser de caráter qualitativo por depender do indivíduo o grau de conhecimento para se tornar empregável. O “cognitariado”, como classe social, caracteriza-se em um grupo capaz, apenas, de entender o mínimo sobre as inovações tecnológicas e se conduzir de acordo com as diretrizes do mercado.

Drucker, por sua vez, afirma que não existe mais proletariado, visto que o trabalhador detém a força do trabalho e os meios de produção, pois o conhecimento é sua maior posse. Este autor indica uma preocupação: que possa haver uma dicotomia entre intelectuais e gerentes. Os primeiros serão os trabalhadores do conhecimento, preocupados com palavras e idéias, os últimos representam os trabalhadores em serviços, lidando com pessoas e trabalhos. Informa que os trabalhadores em serviços, em sua maioria, são aqueles que carecem da educação necessária para serem os trabalhadores do conhecimento. Mesmo ao apresentar essa desigualdade o autor retira a contradição econômica e substitui por uma dicotomia no plano cultural.

Para Toffler é escolha do trabalhador manter-se proletário ao invés de ampliar seus conhecimentos e se transformar em “cognitariado”. É nesta perspectiva que ele substituiu o termo proletariado por “cognitariado”. Mari (2006) criticamente evidencia que o termo cognitariado é uma das formas polissêmicas advindas do ideário da “sociedade do conhecimento”, em que o trabalhador não é mais visto como classe, mas como indivíduo gerenciador de informações e conhecimento. Não há discussão de classes: todos os conflitos entre os trabalhadores são definidos como ‘desafios’ para a organização e para a gerência

administrar. Os trabalhadores, ao invés de deter o meio de produção – o conhecimento como esses ‘renovadores’ preconizam – tornam-se eles mesmos este objeto.

De acordo com Laval (2004), a educação, na atualidade, tem sido considerada um bem essencialmente privado e de valor prioritariamente econômico. Não é a sociedade que garante a formação do ser humano, mas sim os próprios indivíduos, que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Esta garantia é de tornar o sujeito empregável ou mesmo dar acesso ao mercado, contudo sem necessariamente ser incluído de maneira formal, como demonstra Kuenzer (2002).

A idéia defendida por Kuenzer, destaca aspectos de exclusão social tanto nas empresas quanto na escola. Segundo a autora, esta exclusão na empresa e na escola têm características específicas: na produção pode se perceber a acepção do conceito “exclusão includente”, pois envolve a exclusão dos indivíduos do mercado formal e a sua inclusão no mercado informal; ao contrário da “inclusão excludente” que ocorre na educação, porque, primeiramente, inclui os indivíduos nos espaços formais de educação e os exclui por falta dos meios necessários para seu desenvolvimento.

Além desta falta de condições materiais mínimas para a aprendizagem e da ausência de qualidade da educação oferecida, outras questões econômicas se relacionam com a educação. Ou seja, as mudanças no processo produtivo não só afetam diretamente todas as instituições sociais, mas também colocam a questão econômica, como determinante no modelo escolar (LAVAL, 2004). Desta forma, há o prevalecimento das diretrizes das empresas sobre a sociedade, ou ainda, uma “empresarialização” da escola e uma escolarização da empresa (CORREIA, 2004). É diante desta difusa relação empresa/escola, que Laval (2004) se posiciona de forma categórica: “a escola não é empresa!”.

Laval (2004) critica a tese de “empresa aprendiz”. A proposta de organização aprendente de Senge, nesta lógica, nada mais é do que uma forma de gestão pautada nos princípios de um novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e inovações. Para a escola há contraditoriamente uma supervalorização de seu papel em uma subutilização de sua finalidade. Pois, segundo Laval (2004), os objetivos *a priori* da educação, que seriam de emancipação política e expansão pessoal, são substituídos pelos imperativos de eficácia produtiva e de inserção profissional.

Neste sentido, esse modelo de escola funciona com a diversidade e a diferenciação em função dos públicos e das ‘demandas’. Conforme Laval (2004), essas prerrogativas modificaram a instituição escolar, que se caracteriza pela hibridez. Ou seja, em uma mistura

de aspectos próprios do setor mercantil, ao mesmo tempo, em que traz certos modos de comando e de prescrição característicos de setores burocráticos restritivos.

A parceria que Senge e seus colaboradores propõem em *Escolas que aprendem*, para Laval (2004), torna a empresa cada vez mais qualificante e se confunde com a instituição escolar nas estruturas flexíveis de aprendizado, a exemplo da formação contínua nos seus planos estratégicos. Além disso, não existe, como se pretende evidenciar, uma transformação da escola. Estas modificações ou mutações, ao longo da história, vêm sendo construídas, com a colaboração de diversos autores, para um determinado fim: a atualização constante da sociedade de mercado.

A procura por consolidar, da parte dos ideólogos da administração, uma teoria de “sociedade do conhecimento”⁸² (SENGE, 1990; DRUCKER, 1993; TOFFLER e TOFFLER, 1996), está respaldada em inúmeras obras deste tema que buscam prescrever diretrizes educacionais para a sociedade. Silva (1992) critica determinadas “visões” sobre produção, distribuição e consumo de conhecimento, que para o autor, não apresentam uma análise objetiva do conceito do conhecimento na sociedade capitalista. Uma delas é a compreensão deste como algo dado, que não questiona as definições do conhecimento e por isso carece de uma base materialista.

Essa base material possibilitaria a contextualização das condições de sua produção e o rompimento da utilização do conhecimento em face aos interesses privados. Esta visão é ampliada por Duarte (2001) que aponta a ilusão de superação das elaborações de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano em detrimento da habilidade de mobilizar conhecimentos. O pragmatismo do e sobre o conhecimento impediria o seu próprio desenvolvimento para o desenvolvimento de novos tipos de informações utilizáveis.

Ao elucidar os efeitos exclusivamente individuais da distribuição excessiva e diferenciada de conhecimento, Silva (1992) demonstra que isto dificulta a análise das diferentes formas pelas quais este é disponibilizado ou negado. Destaca, ainda, a questão das patentes e licenças além do conhecimento que é incorporado na maquinaria. De caráter cognitivo, subjetivo, a quantificação e distribuição do conhecimento ficará à mercê das grandes redes distribuidoras e de seus propósitos.

Outra questão importante, enfatizada por Silva (1992), trata de analisar a responsabilidade da escola na reprodução de classe. O autor afirma ainda serem poucos os

⁸² De acordo com Duarte (2001) essa denominação não representa mudança porque há uma característica idealista e subjetivista contida nesta expressão que não se alterou, visto que estas denominações fazem parte de um fenômeno no campo da reprodução ideológica que busca mascarar a essência da sociedade capitalista.

estudos sobre os processos de utilização deste conhecimento adquirido pelos egressos. O principal efeito na distribuição da riqueza material consiste no uso do conhecimento escolar na produção, por isso a relevância em descobrir seus processos de qualificação e/ou desqualificação.

Para isso, Silva (1992) propõe analisar a produção e reprodução escolar a partir da divisão social do trabalho, materializando a questão da qualificação-desqualificação na própria divisão mental-manual que ainda permanece na lógica da produção.

Outra crítica aos ideólogos da administração está em perceber as escolas como instituições distribuidoras de conhecimento. Esta suposição não coaduna com universidades que ainda se engajam na produção de conhecimento. Além disso, Silva afirma que esta constatação impede a procura por revelar outros meios pelos quais o conhecimento é distribuído e manipulado (SILVA, 1992).

Uma análise idealista consiste em não distinguir o conhecimento escolar do geral, que não contribui para um processo mais amplo do saber, nem da velocidade e da extensão das produções deste conhecimento. E, ainda, não permite perceber hierarquias quanto à qualidade deste conhecimento e seu poder explicativo da realidade natural e social considerando todos os tipos de conhecimento como de mesmo valor (SILVA, 1992; DUARTE, 2001).

Silva (1992) destaca, ainda, que o acesso livre e fácil ao conhecimento, pelas instituições educacionais e seus meios, não possibilita perceber a manipulação deste como uma propriedade privada, e não compreende a objetivação deste, pela transmissão inter-individual. Duarte (2001) chama a atenção por ser essa uma ilusão da função ideológica apresentada pela tão aludida “sociedade do conhecimento”.

Essa ilusão apontada por Duarte é analisada por Silva (1992) como uma outra questão problemática na atualidade: a indissociação entre informação e conhecimento. Nas teorias de Drucker e Toffler ao mesmo tempo em que se explicita a relação entre informação e conhecimento, em termos conceituais, muitas vezes, são apresentados como sinônimos, tornando difusas as suas diferenças. De outra parte o papel estratégico atribuído à informação, transforma-a num fim em si mesma. A postura de equivalerem seus significados, coloca o conhecimento num papel de entidade supra e autônoma, independentemente de seus autores.

A própria denominação de “sociedade do conhecimento” causa dúvidas entre o conceito de informação e conhecimentos. É preciso que se tenha presente que a informação pode contribuir para o conhecimento, mas ao serem equiparados, o aspecto que se concretiza é a demonstração de uma forma ideológica de subsumir o conhecimento à informação.

Um outro discurso que também objetiva homogeneizar o conhecimento e a informação é encontrada em Senge, quando este sistematiza seu estudo nos componentes das organizações de aprendizagem. Ressalta, ainda, que o pensamento sistêmico é uma soma de eventos que compõem uma ação, uma estrutura conceitual, ou seja, um conjunto de conhecimentos e instrumentos. No seu livro *A quinta disciplina*, Senge (2002), ao tratar do pensamento sistêmico e do processo de aprendizagem, não enfatiza o conhecimento.

O que aparece ao longo de sua obra é a palavra informação, quando explica a partir do exemplo de se aprender a dirigir como ocorre o processo de treinamento no subconsciente. “Aos poucos o subconsciente vai ‘assumindo’ mais e mais tarefas – mudar a marcha passa a ser “automático”, “natural” – o que deixa nosso consciente, com sua habilidade limitada de processar informações, livre para se concentrar na etapa seguinte de aprendizagem” (SENGE, 1990, p. 319). Destaca, portanto, a aprendizagem a partir do “processamento de informações”.

No livro *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina*, Senge et al (2005, p.34) mostram superficialmente que o conhecimento envolve “mais que a cabeça”, e que “não significa apenas um depósito mental de fatos e teorias acumulados na memória, mas a capacidade de fazer algo com essas informações”. Diante desta perspectiva, Silva evidencia como é simplificada a relação com o conhecimento e, com isto, seu conceito, visto que, “o conhecimento, na forma de informação, tornou-se ele próprio uma mercadoria” (SILVA, 1992, p. 149).

Empresas “não-escolares” exemplificam esta mercadorização ao oferecer⁸³ “informação/conhecimento” como um de seus produtos. Este produto acaba ganhando muito destaque sobre os demais, como na empresa AltoQi⁸⁴ que vende software para projetos de edificações; todavia para “ensinar” os clientes a utilizarem seu software ela atendeu, em cursos a distância, dois mil alunos em 2004⁸⁵. Ao serem questionados sobre a metodologia utilizada, os dirigentes da empresa dizem que “tiveram assessoria” de uma pedagoga na construção da plataforma e, que “pagaram” excelentes professores para desenvolver o material didático.

⁸³ Esta oferta do conhecimento, como um produto, aparece exemplificado nos métodos mais comuns de venda. Todos podem adquirir o produto, mas para saber utilizá-lo em toda a sua potência a empresa vende informações e interações desenvolvidas pela internet em educação a distância e palestras presenciais ou ainda em vídeo-conferências.

⁸⁴ Disponível em <<http://www.altoqi.com.br/>>.

⁸⁵ Dados apresentados pelo diretor presidente da AltoQi, Rui Luiz Gonçalves, em visita feita à empresa (julho de 2006).

Essas formas de mercantilização foram descritas por Laval (2004), apresentando como exemplo o *McDonald's*, que capacita jovens na administração alimentar, e a *Microsoft*, que propõe programas educativos.

Ainda na perspectiva crítica outra ilusão apontada por Duarte (2001) diz respeito ao tratamento do conhecimento apenas como construção subjetiva e, portanto, que não se apropria da realidade pelo pensamento, trazendo a idéia de que o conhecimento é uma simples convenção cultural. E que basta apelar à consciência dos indivíduos para eliminar os grandes problemas da humanidade, como se existissem apenas pela consequência de determinadas mentalidades.

Neste sentido as revoluções nasceriam no campo das idéias e não na materialidade dos conflitos. Ou, ainda, mais condizente com a perspectiva dos 'renovadores', a educação, na qualidade de redentora da humanidade, acabaria com os problemas sociais apenas pela elevação do conhecimento, quer seja apreendido na escola ou em outros espaços sociais. Quanto mais os indivíduos consumissem educação, investissem na sua formação, maiores as chances de consenso em prol da 'evolução' social.

O caráter homogeneizante dessa perspectiva, assim como a idéia interrelacional que o pensamento sistêmico de Senge promove, contribui para estreitar ainda mais a relação escola e empresa, "pulverizando as particularidades de teóricos e de ambas as instituições. A escola passa a ser valorizada pela sociedade ao ser imbuída de um utilitarismo, que se concretiza em uma eficácia voltada para o trabalho". (MUELLER, 2006, p. 82)

Para se ter a dimensão desta diluição entre o mundo da educação e o das empresas, observa-se o que segue: Antoninho Marmo Trevisan, consultor de empresas e empresário da educação, em entrevista ao repórter Álvaro Almeida da *Revista ISTOÉ* (1999), reforça que "a escola será cada vez mais empresa e a empresa cada vez mais escola". O cliente desta sociedade de "intransparências" entre escolas e empresas passa a ser o aluno, que "compra" sua educação na empresa-escola, produzida nos moldes de uma "pedagogia customizada"⁸⁶ (BIANCHETTI, 1998).

Estas tendências atuais da/na educação revelam que a indagação sobre as especificidades da escola e da empresa, presentifica um questionamento fundamental. As escolas privadas estão, cada vez mais, atendendo as exigências do mercado de trabalho, sendo

⁸⁶ A expressão "pedagogia customizada" é originada do termo inglês "*customer*" que significa cliente e foi utilizada por Bianchetti (1998) para designar a situação atual nos espaços educativos e empresariais.

que a própria estrutura curricular focaliza-se nos projetos e tendências atuais⁸⁷, permanecendo muito mais subordinada à questão ‘privada’ do que à ‘escolar’. Ou seja,

a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença freqüente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, ela é o lugar da formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2004, p. 23).

Neste contexto contraditório em que um grupo propõe uma “sociedade sem escolas, reprodutora e ideológica”, enquanto se fortalece o discurso do outro grupo, os ideólogos da administração, de que “tudo é escola”, percebe-se uma inversão de perspectiva, que foi absorvida pelas escolas e empresas e naturalizada pelos trabalhadores, com base em uma tendência de homogeneizar o heterogêneo. Esta apropriação de finalidades e objetivos entre a instituição escolar e a organização empresarial possui muitos aspectos a serem analisados. Ainda há questões imersas nessa apropriação de discurso, sobre que conseqüências decorrerão à educação e, ainda, quais aspectos destacam a especificidade da escola e a da empresa.

A análise de como gestores e empresários percebem essas duas perspectivas, de crítica à escola e a ampliação da escola em todas as instâncias, contribui para a verificação das características da sociedade. E, de como Saviani ressalta, perceber a instituição escolar como um espaço contraditório, com elementos de reprodução, mas também, de transformação social. Foi nesta perspectiva que buscamos os posicionamentos dos gestores e empresários entrevistados, assunto ao qual nos dedicaremos no próximo capítulo.

⁸⁷ A leitura da “Revista *Veja*” (2006) é obrigação semanal no ensino médio do Curso e Colégio Energia na disciplina de atualidades. Esta atividade ocorre predominantemente sem contextualizações ou críticas ao posicionamento desta revista por parte dos docentes.

4 A INTRANSPARÊNCIA ESCOLA/EMPRESA: AS FALAS DOS GESTORES

O nosso negócio é a educação, a gente pensa em educação sempre, 24 horas por dia. (GP 1)

O objetivo deste capítulo consiste em aprofundar a análise sobre os mecanismos da constituição da prescindibilidade e da importância da instituição escolar para a inserção no mundo do trabalho, pautadas nas atuais relações entre o espaço educacional e o empresarial. Diante disso, realizamos um levantamento de dados, por meio de entrevistas, junto a gestores que trabalham com educação profissional e empresários que atuam na área de venda de produtos educacionais na região da Grande Florianópolis, SC.

Na definição dos entrevistados foram levados em consideração os seguintes critérios: a) gestores de instituições de educação profissional privadas, gestores de instituições públicas e empresários com atuação na área de fornecimento de produtos educacionais, mais especificamente *softwares* e cursos de treinamento; b) terem uma atuação direta na definição das diretrizes da sua instituição. O quadro abaixo sintetiza os gestores escolhidos para a pesquisa:

Quadro I – Sujeitos da Pesquisa

Entrevistado	Formação	Área de atuação
GP1 ⁸⁸	Graduação em Ciências da Computação Mestrado em Gestão Estratégica	Instituição de Educação Profissional Privada
GP2	Licenciatura em Técnicas Comerciais Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Instituição de Educação Profissional Privada
GPubl1	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	Instituição de Educação Profissional Pública
GPubl2	Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar Doutorado em Engenharia de Produção	Instituições de Educação Profissional Pública
GPubl3	Graduação em Engenharia Civil Graduação na Área Têxtil Mestrando em Engenharia de Produção	Instituição de Educação Profissional Pública
GPubl4	Graduação na Área Têxtil Graduação em Direito	Instituição de Educação Profissional Pública
GTS	Graduação em Pedagogia, com Habilitação em Educação Especial Mestrado em Educação	Instituição de Educação Profissional Pública
GEm1	Graduação em Engenharia Civil Mestrado em Engenharia de Produção	Sócio-Proprietário e Diretor de Empresa Privada
GEm2	Graduação em Ciências da Computação Pós-Graduação em Gestão Empresarial	Presidente de Empresa Privada

Fonte: Dados da pesquisa colhidos pela autora, 2008.

⁸⁸ Legenda:

- GP: Gestor de Educação Profissional Privada;
- GPubl: Gestor de Educação Profissional Pública;
- GTS: Gestor do Terceiro Setor;
- GEm: Gestor de Empresa.

O conjunto de entrevistados congregou dois gestores de instituições de educação profissional privadas, quatro gestores de instituições de educação profissional públicas, um gestor de instituição que atua junto ao Terceiro Setor e dois empresários atuantes em empresas de venda de produtos educacionais. A amostra ficou composta por cinco homens e quatro mulheres. Percebe-se que as falas desses gestores são permeadas pelo tipo de instituição onde realizam seu trabalho: pública ou privada.

No entanto, as análises sobre a importância da escolarização para a inserção no mercado de trabalho são uma constante. Como observa o GP1 quando destaca que a instituição privada na qual trabalha “*incentiva os colaboradores a ter educação continuada, é uma necessidade, no mínimo o pessoal está fazendo uma graduação*”. Da mesma forma, este gestor complementa, ressaltando não só a importância dos processos educacionais para o trabalho como o envolvimento de empresas no ramo educacional:

O que a gente está sempre fazendo é formando, curso de aprendizagem, curso técnico, curso técnico com ensino médio, que a gente tem agora, graduação, pós-graduação, o que a gente está desenvolvendo hoje é para estar atendendo a empresa, nosso foco é a educação, mesmo a gente sendo empresa, o nosso negócio é a educação, a gente pensa em educação sempre, 24 horas por dia, digamos assim, então, nosso negócio é isso.

Para discutir e entrecruzar as falas desses entrevistados foi feita uma organização e distribuição a partir dos pontos mais relevantes e de interesse dessa pesquisa. Nesse sentido, agrupou-se os dados que ganharam destaque nas entrevistas realizadas em quatro itens: perda da especificidade da instituição escolar como espaço de formação; desvalorização da instituição escolar; educação corporativa; e a importância atribuída à instituição escolar. A seguir, desenvolveu-se cada um desses itens, procurando criar um espaço de diálogo entre os depoimentos dos gestores.

4.1 Perda da especificidade da instituição escolar como espaço de formação

É específico mesmo o que a gente faz aqui dentro, acho que é banalizar, dizer que todo espaço é escola, é uma banalização, que serve para quem? Serve para quem não está fazendo uma leitura crítica. (GPubl1)

Uma das gestoras entrevistada analisa que a escola sempre foi “*considerada por muitos como responsável para dar conta, de todos os percalços, de todas as angústias da sociedade. Achava-se que a escola era responsável não só pelo conteúdo, mas por toda a sociedade, um papel de reprodução mesmo*”. E continua: “*Isso realmente ficou forte na*

década de 1960, 70 e em 80 foi considerada uma época perdida, não só em termos de escola, mas de estrutura econômica como um todo. E você acaba percebendo que este movimento começou a partir de uma desestruturação também da economia”.

A GP2 avança na sua análise ao afirmar que, quando a mudança veio, foi de uma forma mais progressista, *“ela não veio baseada em parâmetros que pudessem alicerçar a construção de uma nova escola, que desse conta desse movimento da sociedade. Porque a família estava desestruturada, as empresas ainda querendo mais mão-de-obra do que pensador”* e questiona: *“Quando as empresas começaram a ver esse movimento? Quando a relação trabalho e capital começou a ficar um pouco mais necessária para o estudo da lógica humana, no sentido de uma visão mais sistêmica, justamente na década de 1970 e 1980”.*

Segundo a entrevistada, essa situação foi muito difícil para os gestores dos centros de formação profissional, pois se saía de uma escola organizada, como uma linha de produção, em que *“cada um fazia sua parte e a parte dava conta do todo, para uma escola que deveria pensar de uma forma unificada”*, porque as próprias empresas estavam percebendo a necessidade de outro trabalhador considerado mais do que uma simples ‘mão-de-obra’. Igualmente, ressalta, que o desenvolvimento e o crescimento da tecnologia na década de 1990 e, agora cada vez mais forte, *“foi outro fator que mexeu muito com a escola”.*

A GPubl1, por sua vez, considera que é uma banalização da realidade dizer que *“todo espaço é escola, é uma banalização, que serve para quem? Serve para quem não está fazendo uma leitura crítica”.* E explicita seu ponto de vista, fazendo uma relação com a internet e as demais mídias:

Como que eu posso aceitar o que a mídia traz como educativo, numa perspectiva emancipatória? Claro que tem muita coisa boa, como a internet que tem muita coisa boa chegando para as pessoas, e dá para fazer muita coisa boa com o que recebemos. Agora, junto, vem um volume absurdo de informações e de visões que retratam uma determinada visão de mundo, que contribuem mais para uma subjugação do sujeito, a uma condição de explorado e mero reproduzidor. É pobre do ponto de vista da humanização, de uma visão emancipatória do sujeito.

O volume de informações disponível hoje, analisa o GEml, colaborou para que a escola perdesse sua especificidade como instituição educacional porque *“as pessoas têm hoje muitas fontes de acesso, não só informações, conhecimento. Então, a escola perdeu esse espaço, essa posição privilegiada, de ser a provedora de tudo isso na sociedade, hoje existe muitos espaços para isso”.* Além disso, o entrevistado destaca também o papel da mídia: *“a propaganda, a televisão, elas têm um poder de sedução que eu acho que a escola não tem,*

acho que ela nem deve entrar em uma competição com a televisão, querendo usar as mesmas linguagens, as mesmas formas que ela usa”.

Dentro da mesma discussão sobre a especificidade da escola, o GPubl2 observa que a escola tem um papel fundamental na formação humana, ao mostrar para os indivíduos o tipo de sociedade *“que ele vai encontrar quando ele sair da escola”*. E ressalta que se faz necessário *“conhecer a realidade, a escola tem essa obrigação”*.

A idéia da perda de especificidade da escola, neste momento, é considerada por quase todos os entrevistados como uma leitura equivocada. Segundo a GP2, é um erro de interpretação, como foi o movimento conhecido como Escola Nova, em que se pensou na possibilidade de não haver mais necessidade de controle e acompanhamento do aluno, porque ele *“podia fazer tudo. Não se entendeu que essa liberdade era uma liberdade de escolha, mas uma liberdade de escolha responsável”*, conclui.

Continuando sua análise, a gestora constata, porém, as dificuldades que a escola enfrenta para manter a sua qualidade: *“Uma coisa que pega muito é a questão do ensino supletivo, uma formação sem o domínio do desenvolvimento cognitivo básico que é a capacidade de análise, de pesquisa”*. Nesse sentido, a entrevistada observa que para se ter uma ‘sociedade do conhecimento’ de fato, é preciso pessoas que estejam realmente dispostas a pesquisar e isso, ainda não se conseguiu: *“incentivar, mostrar para as crianças, sejam elas da 1ª série, da 2ª, da 3ª e até da universidade”*.

O gestor GPubl3 corrobora este depoimento ao acrescentar que *“hoje as pessoas têm o dado e não sabem o que fazer com ele, só serve para estatística”*. Ele considera que a produção do conhecimento na atualidade, deveria estar mais desenvolvida pelo tempo que se vêm falando sobre essa ‘sociedade do conhecimento’.

Essa sociedade do conhecimento, para a GP2, demanda que as universidades, os cursos de Pedagogia, formem profissionais com uma visão holística, pois trata-se de *“uma mudança estrutural na família, uma mudança significativa de valores, a ética altamente reestruturada e aí esse mix de escola, família, empresa”*.

A preocupação com a qualidade, segunda a GPubl4, trouxe, na década de 1990, uma visão mercantilizada de escola. Com o movimento de qualidade total *“muitas escolas passaram a ver os alunos como clientes, a escola como mercadoria. Isso aconteceu muito nas escolas privadas, mas também nas públicas”*. E critica essa concepção que se instalou nas instituições educacionais ao afirmar: *“a escola não é assim, o aluno não é cliente. É um estudante e como tal tem responsabilidade com a sua aprendizagem”*.

Contudo, a GPub11, ressalta que essa responsabilidade deve ser melhor analisada, *“porque o sujeito acaba assumindo que ele tem que dar conta da sua própria educação”*, aspecto que leva a um crescimento na procura por instituições educacionais privadas. Mas, a entrevistada não deixa de reconhecer a dificuldade de acesso dos alunos às instituições educacionais públicas: os alunos vão *“disputar vagas que não são suficientes para atender a todos”*.

Segundo ela, diferentemente da universidade pública, os processos para os alunos ingressarem em universidades particulares estão cada vez mais facilitados: *“tudo vale para te autorizar a entrar numa instituição, especialmente a tua capacidade de pagamento da mensalidade, mas de qualquer maneira ele vai disputar a vaga em algum lugar”*. Desta forma, a sociedade reforça a idéia *“que o sujeito é responsável pela sua educação, toda essa idéia, essa visão de empregabilidade que se vendeu durante essa década passada”*.

Como vimos no terceiro capítulo, Senge (1993), ao definir a organização empresarial como uma organização aprendente, dá sustentação ao discurso que delega aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional. No livro *A Quinta Disciplina* estabelece as cinco disciplinas organizacionais, ‘disciplinas’, necessárias para o desenvolvimento e sucesso dos indivíduos. Segundo a GPub11, essa perspectiva trata de convencer o sujeito de sua condição de competitividade ignorando o mundo desigual:

Eu tenho que desenvolver minha educação, eu tenho que ser sempre o melhor todo dia, a qualquer hora tenho que me esforçar para ser melhor que todos, então, é uma relação assim bem selvagem, camuflada por um bocado de discursos que amenizam, são sedutores. Não é a toa que são os livros mais vendidos e o que a gente vai constatar? O mais vendido sempre é o livro de auto-ajuda, por quê? O sujeito tem que se convencer a si próprio que tem de ser o melhor o tempo todo, e se ele não for o melhor a culpa é dele, indivíduo, pessoa em particular.

De acordo com essa mesma gestora, essa situação consiste em um movimento intencional, que promove um *“tipo de discurso que foi sendo cada vez mais impresso em todos os meios de comunicação, em toda e qualquer conversa que se faz com o sujeito e que, às vezes, até a escola equivocadamente assume”*. E complementa: *“basta ver que algumas escolas partem para o equívoco de valorizar, premiar os melhores, fazer competições entre os alunos e tal, acho que isso tudo vem colaborar para o sujeito acreditar que ele tem que se virar, e se ele não se virar a culpa é dele”*. Essa culpa o leva a creditar a responsabilidade por sua formação, unicamente, a si mesmo. A especificidade da escola passa a ser a de exclusivamente melhorar a condição de empregabilidade do indivíduo e este último, por sua vez, tem a especificidade de investir cada vez mais nesse processo.

No extremo, constata-se que o indivíduo, *“começa a acreditar que ele tem mesmo que pagar caro para conseguir ter um curso superior, tem mesmo que botar o filho na escola privada, desde a pré-escola porque é lá que está a melhor educação”* (GPubl1). Segundo ela, isso faz com que o indivíduo não questione o *“significado das relações que estão postas nesse mundo”*. Trata-se de um movimento de aceitação: *“então, tudo vira competição, tudo é para ser o melhor, o mais em tudo, e a gente acaba aceitando, se submetendo a isso em todos os campos da vida e dessa maneira acaba sobrando espaço para quem vende a idéia de que tem que se virar sozinho”*.

Essa responsabilização do indivíduo fecha-se e se complementa com a perspectiva da empregabilidade, forçando-o a investir na qualidade de sua formação. O GPubl2 analisa que essa perspectiva de qualidade não pode estar atrelada à idéia de qualidade total difundida na década de 1990, nos espaços escolares. Para ele, *“algumas [escolas] tentaram implantar na instituição o modelo empresarial da iniciativa privada, e dizem ‘na nossa empresa só temos satisfeitos’. E, sim, o que vocês fazem com os insatisfeitos? ‘Mandamos embora, daí só tem satisfeito’”*. A idéia de qualidade, segundo este gestor, tem que estar vinculada à participação dos servidores, professores e alunos, na criação dos fóruns de discussão, dos colegiados. Isto, para ele, é ser profissional e enfatiza:

Claro que a gente tem que profissionalizar a gestão pública de qualquer instituição, temos que saber utilizar bem os nossos recursos, saber economizar dinheiro, temos que saber fazer diversas formas de gestão, produzir muito mais do que normalmente a gente produz. Mas não porque a gente vai matar o aluno, sacrificar o aluno, para ter lucro, é porque a gente acha que o dinheiro é público e tem que ser bem usado. Então, tem sido feito isso aqui na escola. A moda da qualidade total nunca pegou aqui.

Por isso, o GPubl2 enfatiza que no currículo da sua instituição de educação profissional, sempre teve sociologia, história, geografia, porque além de conter o enfoque profissionalizante, a instituição tem a preocupação em formar principalmente as pessoas. *“Na empresa privada não vai ter isso”*. É uma maneira de olhar para o aluno como pessoa, apesar de formá-lo um profissional e estimulá-lo para que possa optar pelo seu futuro, *“tanto é que nós temos vários eletrotécnicos, ex-alunos que hoje são dentistas, médicos, advogados. É porque eles tiveram uma formação legal, eles não ficaram bitolados somente para ser técnicos ou engenheiros”*.

Em contraposição a esse depoimento, o GEm2 considera que a formação profissional torna-se fundamental para quem ministra aulas. De acordo com ele, dentro de uma outra ótica, uma das maiores implicações da ausência de vínculo do professor com o mercado de trabalho ou de não se ter alguma parceria com a atividade econômica é *“correr o risco de falar algo*

que não domina mesmo conhecendo tudo, acho um grande problema, eu vi vários professores falarem coisas que não era nada daquilo que falou. Sabe o conhecimento, mas não sabe usar". Este gestor enfatiza a importância da utilização do conhecimento, da aplicação como fator fundamental para a aprendizagem e sucesso do aluno.

Contrário à visão limitada dos profissionais advindos dos cursos de engenharia, de caráter mais matemático, o GEm2 analisa outro problema nessa formação: o profissional terá que *"conviver lá fora com gerente de marketing, com recursos humanos, com advogados que pensam de maneira diferente"*. Essa diferença, segundo ele, só acontece quando o profissional vai para o "mundo real" porque *"nós só vamos 'se cruzar' na vida real, pois na faculdade nós não vamos 'se cruzar', o mundo dos simulados dentro de uma faculdade seria muito interessante, teria muita finalidade"*. Sugere a possibilidade dos alunos fazerem disciplinas na universidade cruzando com pessoas de cursos diferentes.

Segundo esse gestor, seria uma saída para promover encontros com pontos de vista diferentes, porque *"as pessoas do meu grupo, engenheiros, analistas, todo mundo pensava igual, todo mundo interpretou a lei do mesmo jeito, nunca vimos uma visão diferente, acho que os grandes erros da educação como um todo é formar os parecidos"*. O melhor profissional, para ele, é o mais flexível, isto é, um trabalhador que não entenda só de cálculo, porém que consiga *"transitar melhor entre outros mundos"*.

No entanto, o GPubl2 alerta que se a instituição escolar não tiver um enfoque mais amplo na sua proposta de formação, pode perder sua especificidade. Mais do que cruzar idéias ou disciplinas de gestão, trata-se de entender como a sociedade se constitui, e isso, é vital na formação do indivíduo. Porque, ao contrário, seria como se *"a escola fosse efetivamente uma empresa e funcionasse assim: tem que dar lucro. O diretor que não fizer a unidade dar lucro é demitido, vai 'para rua', existe um monte assim, mas na nossa não"*. Esse gestor entende que a educação não dá lucro, pelo contrário, só dá prejuízo e explica o porquê:

Pegamos todo o dinheiro e gastamos tudo, só que nós estamos tentando é gastar bem, bons equipamentos para os alunos, boas condições de sala de aula, ambientes adequados, cada professor praticamente com um computador, laboratórios bem equipados, então assim a gestão é profissional? Acho que é. Como gestão pública de um ensino, para mim é. Agora, ela é a imagem de uma gestão privada? Não. Nós usamos alguns conceitos da iniciativa privada que são universais como planejamento, investimento, pois ninguém vai jogar dinheiro no lixo, ninguém rasga dinheiro também, mas a gente sabe qual a diferença bem direitinho.

Além da especificidade da gestão pública, destacada pelo GPubl2, o papel do estado é, também, resgatado pela GP2 quando discute investimento na educação. Neste sentido, ela

questiona: *“Como é que se cria uma escola? A questão das políticas públicas, a definição clara de investimento em educação, a definição clara em investimento em capacitação de docentes”*. Vai além de uma preocupação com o rendimento, visto que o principal foco está na formação dos professores. Ou seja, *“o principal mesmo é a formação dessas pessoas nas universidades, nos cursos de hoje, seja de Pedagogia, seja de licenciatura”*.

Neste ponto, o GPubl2 destaca a existência de muitos professores preocupados com a educação, mas com uma perspectiva profissional muito ruim: *“ele dá aula em uma escola, dá também em outra, e outra, e mais outra, porque as escolas não têm dedicação exclusiva”*. Além disso, destaca a dificuldade de integração e interesses entre as áreas: *“como nós trabalhamos muito com a pessoa da área de ciências exatas, engenheiros e tal, eles têm, no início, certa rejeição com a área pedagógica, mas esse é professor que vai trabalhar conosco”*.

Uma ação proposta por este gestor é a desconstrução da idéia muito presente entre os professores advindos das ciências exatas, sobre a formação dos alunos como apenas ‘técnicos’. Ou seja, o professor estará durante quatro anos fazendo parte da vida do aluno, dos 14 aos 18 anos e esta

é bem a fase que ele está procurando um exemplo, o professor vai ser exemplo para ele, se o professor também entrar numa linha muito tecnicista ele pode formar um robô. Tem que entender que ali é uma pessoa, tem que ajudar a formar, ele está trabalhando com uma idade importante e tal. E quando já é muito adulto, que é caso dos nossos cursos subseqüentes, onde temos vários adultos estudando, o professor tem que entender que aquele sujeito trabalha o dia inteiro, sustenta família, vem de uma condição difícil e vem para escola para procurar outra possibilidade e o professor, que é engenheiro, não entende.

Esta dificuldade do professor afeta diretamente a formação do aluno. O GP2 aponta que o aluno não consegue fazer a leitura dos fenômenos naturais e nem se apropriar dos conhecimentos: *“as coisas são ensinadas de forma muito segmentada. A escola pega e coloca no primeiro ano do aluno, lá no ginásio, 16 disciplinas, e cada uma falando sozinha, não tem nenhuma relação uma com a outra”*. O currículo integrado da instituição escolar, segundo o gestor, depende da relação entre os professores e alerta: *“pode-se fazer o currículo que se quiser, se os professores não sentarem para fazer o planejamento desse curso em conjunto, cada um for fazer apenas a sua unidade curricular, pode jogar no lixo que não vai prestar”*.

Para a GP2 sem ações de investimento na área educacional a perda de espaço para a empresa pode tornar-se um movimento crescente: *“então o nosso desafio, o desafio das instituições é muito grande. A empresa decide, mas ela decide para ela, não inclui, porque o*

papel da escola é o de inclusão, é incluir todos e ela acaba contribuindo para a marginalização, porque ela não dá conta de educação de qualidade”.

Na perspectiva de sociedade do conhecimento, a GP2 questiona os atuais papéis das instituições sociais: *“qual o verdadeiro papel da escola? Qual o verdadeiro papel da família? Ainda penso que não encontramos essa referência”.* Para a gestora este processo não está pronto: *“no mesmo movimento que o capital exigiu mudanças, das pessoas e da escola, quem saía da escola não estava preparado para o mundo do trabalho e quem estava no mundo do trabalho não encontrava uma escola pronta”.* E conclui que esse problema faz parte de uma relação que envolve *“conhecimento, capital e trabalho”.*

Um aspecto ressaltado pela GP2 diz respeito às perspectivas e diretrizes dos gestores das instituições de educação profissional, com relação às diferenças entre as escolas públicas e as particulares. Segundo ela, há uma grande diferença entre os gestores desses dois espaços educacionais, pois o gestor de escola pública recebe esta atribuição do governo e nem sempre é o profissional mais preparado para a gestão. Da mesma forma, o empresário não tem como escolher os seus colaboradores, que podem ser pessoas capacitadas ou não, comprometidas ou não. Dentro desse raciocínio a gestora conclui que a escola sempre atuou como reprodutora da ideologia posta, o que significou reproduzir os interesses das empresas e do Estado.

Nos depoimentos dos entrevistados encontramos constantes referências a conflitos de interesses entre o público e o privado. Analisam o impacto da diminuição da responsabilidade do Estado pela escola pública e sua transferência para o âmbito da iniciativa privada. Apontam a educação como um espaço de disputa: *“acho que por um lado a iniciativa privada começa a perceber que a educação pode ser um filão, até um filão de mercado mesmo, e então muitos começam a fazer educação porque vêem a possibilidade de ganhar dinheiro, transformam a educação em mercadoria”* (gestora GPub1). Para essa entrevistada, isto ocorre em muitas instituições privadas,

sem nenhum demérito à possível qualidade que elas têm, acho que muitas têm mais qualidade até que muitas escolas públicas, mas acaba sendo um meio de ganhar dinheiro. O objetivo que vem primeiro não é a humanização do sujeito, mas é ganhar dinheiro. Para alguns vai dando certo, e aí vai se disseminando, principalmente, em nível superior, vai disseminando a educação privada e muita gente acaba indo para esse campo. As empresas acabam assumindo, acho que em boa parte porque começam a perceber também que, se ela [empresa] está à frente, vai fazer a ‘formatação’ desse sujeito da maneira que bem entender.

Com isto, não só a educação se torna financeiramente um bom negócio, como também, visa à “formatação” de determinado trabalhador.

4.2 Desvalorização da instituição escolar

O problema da desescolarização é internacional, presente em toda a América latina e nos países periféricos. (GPubl2)

A desvalorização da instituição escolar foi um aspecto fortemente citado entre os entrevistados quando analisaram que a escola está em um processo contínuo tanto de perder espaço, quanto de ser desqualificada junto à sociedade. De acordo com a GP2 isso ocorre porque a instituição escolar não atende as necessidades da sociedade, *“está chegando atrás, ela deveria estar a frente, mas ela não está. Em algumas escolas particulares, na sua grande maioria, a gente poderia dizer que estão ao lado, na minha impressão, ao lado, mas ainda está com muitos ranços do passado”*. Segundo ela, os problemas educacionais são partes do *“passado de reprodução, tenho que fazer a leitura da história, tenho que compreender e tenho que me inserir, mas tenho que ter proposta para interferir nesse processo histórico”*.

O GEm1, que atua em empresa, no entanto, faz uma análise mais positiva em relação ao passado e diz que a escola *“está buscando um espaço que ela tinha 30, 40 anos atrás”* e não consegue encontrá-lo, com isso ocorre um *“total desrespeito aos professores na postura dos alunos, falam da escola como se fosse qualquer coisa, onde não acontece nada. Não existe uma valorização”*.

Há o reconhecimento entre os gestores que *“a escola não está pronta para trabalhar com essas questões da tecnologia como ferramenta, com produção de conhecimento e com preparação das pessoas para os desafios dessa sociedade”*. Para eles formar para essa nova sociedade não é tão simples, *“chegou-se a pensar que era muito mais só informação, então a escola lidou muito com a informação e não com o conhecimento e não com produção”*.

Como consequência, citam a década de 1990 como o movimento de *“sucateamento das escolas federais, das universidades, das escolas públicas, e o que isso afetou o gestor? A dificuldade maior estava sempre em sala de aula, porque a formação do professor também anda junto”*. Para o GEm1, a carreira de professor, cobiçada e almejada há alguns anos, hoje, *“é uma profissão muito desvalorizada”*. Observa, que de forma geral, sem separar escola particular da pública, há *“uma desvalorização desse espaço dentro da sociedade, que é a escola”*.

As políticas públicas interferem, segundo a GP2, diretamente na aprendizagem em sala de aula. Ou seja,

o que é a sociedade do conhecimento? É eu conseguir ler e interpretar o contexto, fazer realmente uma proposta de intervenção nesse contexto. A escola pública não tem

esse movimento. Eu, particularmente, trabalhei 20 anos na escola pública. Quando a gente começava a querer interferir nessas questões, questões de responsabilidade, de maior participação, de um trabalho por projetos que pudessem dar conta das necessidades daquela comunidade, não tinha uma compreensão, não era coletivo e, para mim, para se tornar coletivo, o sonho tem que ser coletivo também.

Diferentemente, o GPubl3 não acredita que a escola possua um valor maior que outras instituições e que esteja a ponto de ser ameaçada. Na linha de Senge e Drucker ele acredita que *“todo espaço é de aprendizagem”*. Na seqüência, porém, afirma que a escola ‘naturalmente’ nunca vai acompanhar a indústria: *“os processos tecnológicos da indústria são muito mais rápidos e nós que trabalhamos com escola pública temos um processo mais lento. Por isso, já fizemos um acordo com a indústria, nós damos curso dentro da indústria, porque nós estamos na tecnologia deles”*.

De acordo com Senge et al (2005), a parceria entre empresa e escola possibilitaria que ambas as organizações aprendessem mais uma com a outra. Todavia, as implicações levantadas pelos demais gestores pedem uma análise mais aprofundada deste processo. Quando o GPubl3 justifica o porquê da necessidade de parceria apresenta um aspecto importante: *“Por mais recente que você seja, a indústria é um desenvolvimento muito mais rápido do que a escola, a escola tem todo um processo, não só de maquinário”*.

No entanto, um grupo de gestores relaciona a desvalorização da escola à falta de responsabilidade do poder público. De acordo com eles, a questão da desvalorização da escola está ligada ao fato de que *“o poder público largou mão da escola em muitos momentos”*. Para eles, o poder público procura diminuir os gastos com educação e por não conseguir resolver os problemas da escola *“tenta fazer acreditar que alguém tem que assumir esse papel junto, daí vem toda essa visão neoliberal que a gente viu na década de 1990 de se abrir mão da responsabilidade[do estado] pela escola pública”*.

Acreditam que esta desvalorização vem ocorrendo há muito tempo. Inicialmente, na década de 1970, *“com a Lei nº 5692, na época que estava iniciando, em que se tentou fazer com que todo ensino médio fosse profissionalizante, foi o maior desastre que a educação profissional do Brasil já passou”*. Neste sentido, a tentativa da época de fazer o curso técnico integrado com o ensino médio em todas as escolas públicas foi uma generalização, com grandes repercussões para a educação, mas *“nem toda escola tinha condições de ser uma escola profissionalizante. Hoje, na minha avaliação é impossível fazer isso”*.

Transformar todas as escolas de ensino médio em escolas profissionalizantes fez com que, segundo o GPubl2, as escolas perdessem o seu foco: *“quase que se transformaram em escola de nada, porque elas deixaram de ser escola propedêutica para abrir um espaço para*

profissionalizante, que não tinham como bancar". Outro movimento de desvalorização da escola, conforme esse entrevistado, foi o avanço progressivo. A interpretação dada à "notícia do avanço progressivo, que foi um mal entendido pela maioria dos professores, que acharam que deveria ser promoção automática".

Para esse gestor, estes dois movimentos, como vários outros que ocorreram ao longo da história da educação profissional, reforçaram a idéia de desescolarização da sociedade. Diferentemente de Illich, este gestor não responsabiliza a instituição escolar por essa desescolarização, mas as políticas públicas e as ações privadas que promovem e mantêm a desvalorização da escola neste processo. De acordo com este entrevistado, *"nos últimos dez anos, nós tivemos uma desescolarização da educação profissional"*.

Outra implicação das políticas públicas para a área de educação, é analisada pela gestora GPubl1 ao perceber que no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), implantou-se diversas reformas na educação profissional, pelas quais se instituiu, por imposição, um modelo educacional, *"que não era o modelo que a gente concordava, mas foi efetivamente por força legal, imposto, que foi a separação do ensino médio do técnico, que foi toda uma visão de formar esse indivíduo para a competitividade, para a empregabilidade"*.

Essa situação trouxe implicações diretas no estímulo e na aprendizagem dos alunos. A GPubl4 afirma que *"existe sim um desestímulo a escola. E, isto tem razão de ser no sentido de que ela não dá conta de atender toda a população e estimular o estudo. Principalmente, por conta dos alunos, que não gostam da escola"*. Para essa gestora o número de alunos evadidos, ainda, não revela todos os alunos que estão fora da instituição escolar, *"tem regiões interioranas onde muitas vezes não se tem o número exato de jovens sem estudo"*.

A instituição escolar precisaria seduzir os jovens, encantá-los com a aprendizagem. Conforme o GEm1, a escola *"não tem as ferramentas hoje para poder estar atraindo não só os jovens, os próprios pais também, pois eu vejo, eu sou pai, eu converso em saída de escola com outros pais, eu vejo que é um discurso bem comum esse de uma 'certa' desvalorização da escola até para os próprios pais"*.

O interesse no aprendizado, para o GEm2, é um elemento essencial, *"o aprendizado sempre tem um interesse, a criança aprende a mexer num computador sofisticado porque quer jogar um joguinho de vídeo game, o executivo aprende um conhecimento determinado porque ele precisa resolver algum problema"*. A educação, desta forma, precisa estar relacionada a um propósito específico, *"quando você não tem um propósito, estudar para fazer gestão do conhecimento para quê? Marketing voltado em antropologia, por quê?"*. O

entrevistado conclui destacando a importância da relação entre a vida profissional e a vida acadêmica.

Ao mesmo tempo em que o GPubl2 enfatiza a educação profissional, por sua experiência nesta área, exemplifica as repercussões da educação básica para a formação do profissional. Trouxe situações em que diversos alunos da educação profissional apresentaram dificuldades de leitura, interpretação, matemática e outras noções básicas, que dificultam o desenvolvimento de uma educação mais aprofundada. O gestor vai além: *“me parece que o problema da desescolarização é internacional, presente em toda a América latina e nos países periféricos. É, esses movimentos são semelhantes”*. E, argumenta que o professor é uma das vítimas deste processo:

Houve uma desescolarização de todo mundo nesse momento, porque houve esse mal entendido da [Lei] 5692, o avanço progressivo. Toda vez que caminha numa direção, os professores são esquecidos. O professor não sabe em que direção está caminhando, conseqüentemente, perde o rumo e não consegue mais nem fazer o que fazia perfeito antes. Recentemente, nós passamos por isso novamente, que foi com a reforma da educação profissional.

Todavia, também aponta como um problema o pouco conhecimento do professor, pois *“mesmo que seja doutor, é doutor específico, porque o doutor ‘era’ específico e a indústria abre a gente”*. Em conseqüência, uma forte relação entre a empresa e a escola apresenta-se para ele como imprescindível: *“sempre que eu trazia os alunos, o pessoal para estagiar, eu os botava para se adaptar, porque a escola não consegue acompanhar o desenvolvimento”*, afirma ao fazer uma relação entre o que o aluno aprende na escola e as possibilidades de aprendizagem na empresa, tecnologicamente avançada.

Tanto os gestores de educação profissional privada quanto de pública apontam os estágios realizados nas empresas como uma relação que ‘pode’ ser benéfica para a aprendizagem dos alunos, desde que se tenha consciência dos papéis sociais desempenhados. Para eles não existe uma relação específica de exploração dos empresários e dos estagiários, pois, durante o período de estágio, consideram que há um ganho para o aluno. Segundo um dos gestores é *“isso que a gente tem que formar no aluno, essa capacidade de ele raciocinar, eu tenho que investir, educação é investimento não é prejuízo, nem é dinheiro jogado fora”*.

Essa relação da educação como um investimento volta fortemente a reutilização da TCH, que traz a idéia de que o estudo propiciará uma satisfação futura e/ou futuros rendimentos para quem, ao longo da vida, investir na sua própria formação.

Entretanto, essa formação passa por inúmeros avanços e retrocessos. A exclusão do ensino médio integrado, por exemplo, foi um grande retrocesso educacional, que precisa ser revisto. Porém, ele alerta que estes avanços e retrocessos na educação a enfraquecem socialmente. Por isso ao contrário de Illich, propõe *“temos que escolarizar todos sim, só que tem que ser escolarização, formação acadêmica e formação para vida para todos e não apenas dar diploma para todos”*. Apenas certificar, seria contribuir *“com aquilo que chamei de dominação”*.

Consideram que desvalorizar a instituição escolar é excluir as pessoas, pois acreditam que ela funciona como um espaço de inclusão social. Salientam que a educação proporciona condições para as pessoas poderem escolher o que querem fazer, *“porque uma pessoa que não tem escolaridade não tem condições de discutir muito, ela pega a primeira oferta que aparece”* (GPubl3).

A diminuição da credibilidade da escola não só repercute na perda de espaço frente à sociedade, como ainda promove outras implicações. Aqui, vemos o discurso recorrente sobre a escola como salvaguarda dos valores e comportamentos da sociedade: *“Por que vai desembocar onde? Na criminalidade. Vai desembocar onde? Na questão da droga, e a escola começou a querer dar conta disso”*. De acordo com uma das gestoras, a escola se envolveu com isso por não ter realizado *“o projeto maior dela, que é educar as pessoas nos valores e disciplinas da sociedade, posta pela escola, pela comunidade”* para tentar dar conta de todas as demandas individuais e coletivas.

Porem, segundo o GP1 esse desânimo não recai sobre a instituição escolar, como Illich propõe, mas sobre a sociedade cujo papel consiste em se adequar às demandas do mercado de trabalho. As propostas de uma educação nova ou demanda de curso e profissão diferenciada precisaria, segundo esse entrevistado, que a sociedade rapidamente se adequasse, mas esta *“não despertou ainda para esse tipo de curso, isso muitas vezes frustra os gestores, não só os gestores, toda a equipe”*.

A existência de um novo curso, como o tecnólogo, *“é um produto muito bom que vai possibilitar a pessoa crescer ao fazer o curso e o pessoal fica procurando cursos que estão meio saturados no mercado, isso de certa forma desmotiva um pouco, mas por outro lado é meio motivador”*. Este estímulo ocorre, segundo o entrevistado, porque

é um desafio novo que você tem, quando você pega e vê um aluno que se formou, tem sua empresa ou está muito bem empregado, está numa WEG ou está trabalhando numa filial da WEG lá na China, por exemplo, isso te motiva bastante, ver que seu trabalho está dando certo. O que acontece é que às vezes se está um pouco mais a frente do que a sociedade está no momento. Isso muitas vezes frustra alguns gestores

que são extremamente inovadores, que sabem o que está acontecendo lá fora e o que vai estar acontecendo daqui dois, três anos, mas o mercado interno não despertou para isso ainda.

Para o gestor que atua em empresa, os problemas das instituições escolares vêm exatamente da falta de qualidade dos alunos formados. Diante disso,

a gente também viu que os engenheiros, que são nosso público alvo, têm dificuldade com alguns conhecimentos específicos. Engenheiro civil é habilitado a calcular estrutura de prédio, projeto hidráulico, projetos elétricos, redes de incêndio, telefonia, calcular túnel, calcular fonte, ele é habilitado a tudo, só que especificamente ele é muito mal capacitado para aquilo. Então, acontece que os caras compram a ferramenta e não sabem operar ela tecnicamente e não sabem interpretar os resultados que elas geram. Ou seja, eles não sabem na realidade o que eles estão fazendo, se é um bom projeto ou mau projeto. Há uma tendência do profissional de transferir a responsabilidade do projeto para a ferramenta. É como se um advogado transferisse o resultado de uma petição para o *word*, o *word* não sabe escrever, ele tem que criar peças. No caso da engenharia é a mesma coisa, o software só faz o cálculo quem vai montar o projeto, quem vai idealizar ele é o profissional.

E, como atua em empresa, o GEm2 observa essa defasagem entre os engenheiros e para isso desenvolveu uma solução: *“ nós identificamos essa carência e começamos a criar curso: como fazer o projeto hidráulico, como fazer o melhor projeto de cabeamento, como fazer o melhor projeto de estrutura”*. O problema de ‘como fazer’ foi resolvido, segundo ele, pois agora *“ a gente vende a ferramenta, vende a capacitação para usar a ferramenta e vende a capacitação de projeto para ele fortalecer seus conhecimentos e tal. Aí nós entramos com a educação a distância para viabilizar e atender todos os profissionais do Brasil”*. Neste movimento, a própria empresa-‘escola’ se expandiu *“ e agora nós estamos capacitando para o uso da ferramenta também a distância e extrapolamos o mercado brasileiro e invadimos o latino americano”*.

A desvalorização da instituição escolar se atrela à própria impossibilidade em atender às constantes mudanças no mercado de trabalho e, principalmente, aos problemas sociais inerentes ao sistema social vigente. A lógica de responsabilização da escola e dos indivíduos por um problema inerente ao sistema abre espaço para o movimento da educação corporativa.

4.3 Educação Corporativa

Enquanto a escola não tiver qualidade nós vamos ter a universidade corporativa, quando a escola voltar a ter qualidade às universidades corporativas desaparecerão. (GPubl 3)

O movimento da educação corporativa⁸⁹ aparece como um grande exemplo de apropriação pela empresa da especificidade da instituição escolar. Segundo o GPub3, *“o que se forma hoje na indústria não está sendo absorvido a não ser que a própria indústria tenha feito a formação”*. E justifica essa afirmação: *“eu vim da região de Jaraguá do Sul, que é bem industrializada, então os empresários vinham conversar conosco o seguinte: ‘vocês dão uma formação generalizada e depois nós fizemos o específico’”*. O GEm2 aponta que o empresariamento do ensino em algumas áreas existe principalmente pela falta de competência do Estado. Para ele,

se o Estado fosse mais competente em gerir a educação provavelmente não teríamos tanto espaço nas empresas porque a formação básica não deveria ser função das empresas ou dos espaços que estamos falando de escolarização da sociedade. Acho que o problema mais grave é a competência da escola em entender o problema da sociedade e reagir em tempo. A escola, para identificar um problema e gerar uma solução para a sociedade, está demorando muito.

A questão do volume de informações disponíveis hoje, na sociedade frente à baixa escolaridade de uma grande parcela da população brasileira gera conseqüências, que levam as empresas a entrarem no comércio da oferta de serviços educacionais, caracterizando-se como empresas de aprendizagem. Como ressalta a GP2: *“diariamente você vê um universo de informações que precisa ser utilizado e com o nível de escolaridade que as pessoas têm e tudo o que necessitam, a empresa entra no campo das instituições que ensinam, também”*.

Os gestores consideram que a empresa busca velocidade, tanto na apropriação das novas informações, quanto na adequação às novas necessidades geradas a partir desses novos conhecimentos e informações. Nesse sentido, avaliam o poder público como um sistema lento, com dificuldade para adequar-se ao novo conhecimento, o que muitas vezes leva anos, isto é, *“a empresa precisa de tudo para amanhã, então, a capacitação nas empresas está focada na resolução do problema do negócio”*. Com isso, o entrevistado descreve a necessidade de desenvolver uma comunicação direta com a empresa, gerar currículos e ementas flexíveis e implementar uma maior dinamicidade no espaço escolar ou ela *“tenderá a perder espaço para a educação realizada dentro das empresas”*.

Entre os entrevistados observamos a constatação da lentidão da escola *versus* a agilidade da empresa. Esse aspecto permeia seus depoimentos, com poucas exceções. A necessidade de mudanças na escola, para que possa oferecer uma formação mais adequada às

⁸⁹ Para um aprofundamento sobre este assunto consultar a coletânea organizada por Quartiero e Bianchetti (2005).

necessidades do mundo do trabalho, é uma constante entre os gestores. A formação prevista para executivos, profissionais e técnicos não pode mais esperar o tempo para se montar um currículo, formar os professores, modernizar o ensino. Um dos gestores sintetiza essa idéia ao afirmar que não dá mais para ensinar *“ com transparências de 20, ou 30 anos atrás, em uma época que o conhecimento muda diariamente ”*.

“ Como a escola se omitiu e não fez bem, o empresário fez e a moda dele. Uma educação voltada ao ensino do capitalismo, para dar conta das necessidades de base ”. Com a ausência da família e a incapacidade da escola em cumprir o seu papel, essa gestora afirma, que a lacuna nessa formação de base vem aumentando e, com isso, ampliam-se as desigualdades sociais. Ou seja, *“ para você pegar as pessoas, os jovens de 15, 16, 17 anos, e dar conta do que a empresa precisa vai ficando um funil. No caminho vai ficando muita gente à beira da estrada ”*.

A maior preocupação da GP2 consiste nessa relação entre a incapacidade da instituição escolar e o tipo de apropriação da educação realizada pela empresa: *“ A escola não está dando conta, a empresa está querendo fazer isso, mas ela seleciona muito. Para mim essa é uma grande preocupação que a gente tem para dar conta, que a gente tem para repensar ”*. Enquanto Illich aponta que a saída é retirar da instituição escolar a responsabilidade maior de educar, essa entrevistada, juntamente com outros gestores, mostra as implicações de entregar à empresa a organização desse processo.

Na fala de alguns gestores está presente a necessidade da escola acompanhar o ritmo da empresa e os problemas decorrentes dessa dificuldade, como assinala o GPub12:

A escola ficou desacreditada e as próprias empresas começaram a tentar salvar algumas situações. Eles precisavam porque as empresas visam o lucro, quanto mais se especializa as atividades empresarias, quanto maior o avanço tecnológico, mais bem preparadas as pessoas têm que estar. Então, a empresa não está investindo num camarada porque ela gosta dele, porque ela quer ver o Brasil crescer, é porque ela quer uma mão-de-obra qualificada. Como ela não está encontrando esses alunos qualificados nas escolas públicas, nas escolas particulares, em lugar nenhum, ela está tentando formar o trabalhador que precisa.

Como sintetiza um gestor de educação pública: *“ não tenha dúvida que vão formar para a empresa, não vão formar o sujeito para ir para outro lugar ”*. Esse gestor não descarta a possibilidade de utilizar essa aprendizagem além da empresa, porém não é uma tendência, *“ se for outra instituição semelhante, uma empresa semelhante, o sujeito vai ter até condição, mas o foco da empresa vai ser sempre o lucro, esse é o mundo capitalista, ele sempre se apropria do trabalho para ter lucro ”*.

Novamente, a GP2 enfatiza o objetivo de produtividade da empresa: *“o capital percebeu que se não fizer isso, se não der essa oportunidade, se a empresa não tiver essa preocupação com a escolarização, com o nível, aumentar o nível de escolaridade das pessoas, não vão ter produtividade”*. Em síntese, *“a escolarização veio, não é de graça, é porque a empresa precisa ter produtividade e não se torna competitiva com o mínimo de escolarização que a gente tem aí. Não se faz com três anos, como a grande maioria aqui e, sim, com cinco a seis anos de estudo”*.

“Eu vejo que é um espaço sem volta. As empresas tomaram um espaço que a escola não estava dando conta”, complementa outra gestora de educação pública. Além disso, esta ressalta que a formação se torna mais um produto da empresa. Desta forma, “elas vêem como um nicho de mercado. A formação nas empresas tende a aumentar e, temos que reconhecer que algumas fazem uma excelente formação. É claro que atendendo o seu próprio objetivo que é fazer um robzinho para a empresa”.

Muitas vezes, as instituições de educação privada ou corporativa ‘vendem’ uma idéia de curso ou formação necessária que não existe, constata. De acordo com uma das gestoras *“você vende para um sujeito um discurso que é falso, que nega, que omite um bocado de questões sociais, como a compreensão dele como sujeito e passa a fazer ele entender que tem que atuar de uma determinada maneira”*. Trata de inculcar no indivíduo um ideário empresarial, *“que é bom para o empregador, é bom para o proprietário, mas não necessariamente bom para ele”*.

Entre os entrevistados, a gestora GPub11 posiciona-se firmemente contrária ao movimento de entrada da empresa na área de educação, ao fazer o que chama de uma *“leitura de quem defende a educação pública, me parece que é bastante cômodo para a corporação assumir a educação dos seus cooperadores, até uma expressão desse tipo vem sendo utilizada para amenizar uma determinada posição de explorado que o sujeito tem”*. E ainda alerta:

Acho que, sinceramente, a gente tem que recuperar essa idéia de educação como um investimento que tem que ser feito pelo poder público e que o resultado maior que se espera é um sujeito que consiga cada vez se encontrar melhor no mundo, ser mais feliz, conseguir todas as suas necessidades básicas e elementares satisfeitas.

Como diretor de instituição de educação profissional, o GP1 tem uma outra visão sobre esta questão de invasão de espaços de atuação entre escola e empresa ao destacar o investimento de risco que é fazer formação e capacitação de funcionários: *“já perdemos profissionais para outras empresas, isso acontece”*. Todavia, defende o trabalho em rede como uma forma de rápida “reposição” do trabalhador: *“sabemos que quando o profissional*

sai da empresa, é claro que dá uma certa 'quebra', mas a gente não sente isso tanto hoje, pela forma que estamos trabalhando em rede, pela transparência de como as coisas estão acontecendo".

Dentro desse mesmo aspecto, o GP1 alerta que, se fosse antigamente a reposição de trabalhadores seria quase insubstituível, hoje, no entanto, a saída de um funcionário não se torna um grande problema e explicita

hoje a coisa está um pouco mais equilibrada, é claro que isso depende muito da gestão da empresa, se você tem um gestor que é centralizador a hora que ele sair dá uma certa quebra no ritmo, no foco da empresa, agora se for uma gestão que você delegue bastante, que você tenha bem claro o foco, quais são seus valores, o que você tem que estar trabalhando, como que tua empresa, teus colaboradores tem que estar fazendo seu trabalho... é possível.

Esse aspecto também ressalta outra questão: a prescindibilidade do trabalhador. Cada vez mais a empresa busca a sua independência em relação aos seus trabalhadores, ligando ao envolvimento cada vez maior do trabalhador com os objetivos da empresa, o que se evidencia em práticas de cooptação de todos os tempos desse trabalhador. Como observa o GPubl2:

A empresa vai tentar sempre alienar esses camaradas. Então, ela vai dar escola para ele, se for possível dar uma casa para ele morar no terreno da empresa, para os filhos estudarem dentro da empresa e ele vai viver a semana inteira dentro da empresa e, quando vai para festa de aniversário: barquinho da empresa. Quando ele estiver bem 'preparadinho', que ele achar que está bem, ele vai para rua.

Entre os gestores, o GPubl3, analisa como positivo e necessário o papel das universidades corporativas. Para ele, essas universidades podem oferecer garantia de emprego, pois estão afinadas e se organizam a partir dos interesses e necessidades da empresa e, isso, é bom para o aluno, que quer conseguir um emprego. Este gestor cita exemplos de universidades corporativas em que o acesso é disputadíssimo "*porque o cara que for bom é contratado*" ao final do curso. Pode-se dizer que a disputa se expande para além do acesso ao mercado de trabalho, mas, antes, na entrada em uma universidade que 'melhore' as condições de empregabilidade do sujeito.

Desta forma, "*todos que saem dessas faculdades, todos vão para os bancos, todos que estão na instituição financeira querem esse alunos, porque para entrar não é fácil. Os professores são ex-diretores de banco central, são da nata do ensino*". Nesta 'suposta' garantia de emprego o GPubl3 não diferencia uma universidade pública, tradicionalmente reconhecida, de uma corporativa.

No entanto, quando esse gestor compara a primeira com determinadas universidades privadas aponta os mesmos problemas evidenciados por outros gestores: *“Pega uma pessoa formada em uma federal e outra em uma particular. A preferida vai ser a da universidade federal”, para ele isso ocorre “porque tem [universidade federal] uma tradição e você sabe que para todas as faculdades particulares não interessa se você sabe ou não sabe, interessa se você pagou a mensalidade certinho, e por isso você não reprova”.*

Neste sentido ressalta, ainda, que as pequenas universidades corporativas possuem as mesmas características das universidades privadas por não terem força, *“porque as empresas é que pagam. O aluno faz o curso, mas já é demitido, só que ele faz exatamente para não ser demitido”.* Esta contradição, segundo o GPubl3, não permite estimular o verdadeiro sentido da educação, visto que *“é obrigação, não é prazer. Você não escolhe ‘eu vou fazer tal’, porque você não entra nas corporativas assim, por trás tem que ter um currículo, tem que ser indicado, tem que ter um monte de processo”.*

Esse tipo de universidade caracteriza-se por ser uma instituição com objetivos determinados, voltados à educação permanente, analisa o GEm1. De uma forma positiva, afirma que *“as universidades corporativas são uma tendência mesmo”.* Exemplifica a diferença entre as instituições escolares e as corporativas pelas possibilidades que a última oferece para a formação permanente, pois *“se insere bem nesse contexto, de estar provendo essa formação continuada. Nesse caso, específico para empresa. Enquanto as outras universidades e os outros cursos são mais gerais”.*

Para esse mesmo gestor, a educação da atualidade não se assemelha àquela que tínhamos algum tempo atrás, pois *“as profissões, elas mudam muito rapidamente”,* com isso a necessidade de novos conhecimentos, algo *“irreversível onde as empresas vão continuar a formar e estar provendo seus colaboradores de novas informações, novos conhecimentos. Então, a formação é continuada e para vida toda”.* Contudo, as universidades também ocupam espaço nesse processo de formação: *“têm os cursos superiores, têm “n” cursos de especialização, cursos de curta duração. São justamente para atender essa demanda”,* argumenta o gestor.

Um exemplo de formação corporativa é apresentado pelo GEm2: o treinamento oferecido aos clientes para o uso dos *softwares* desenvolvidos pela sua empresa. Esta formação é realizada na modalidade a distância e agrega valor ao negócio da empresa ao mesmo tempo, que se torna uma estratégia de venda. *“Isso também vai resolver um outro problema da gente que é de credibilidade em todos os países, então nós vamos dar um curso para o cara, vamos liberar a ferramenta para usar por um período”.* A idéia consiste em

fidelizar o cliente para a compra do produto, pois *“ele vai aprender a usar, quando se sentir confortável passa o cartão de crédito, passa a usar profissionalmente”*.

Esta forma de venda de software – treinamento e compra - expandiu o seu negócio: *“então, o conhecimento, a educação, a forma de capacitação está gerando credibilidade para fazer negócio além das fronteiras do nosso mercado”*. O conhecimento sobre o produto passa a ser *‘ensinado gratuitamente’* pela empresa. Como explicita o gestor: *“dar um software para um cara pode ser caro ou pode ser barato. Se ele consegue elaborar um projeto e faturar com isso o preço do software fica barato, se ele compra um software e bota na prateleira tudo que ele pagar é caro”*. É preciso não só capacitar um trabalhador para servir as necessidades da empresa, mas um cliente que entenda e queira o produto oferecido. Ou seja, o aluno torna-se, ao mesmo tempo, uma parte da produção que precisa ter seu saber tácito, apropriado pela empresa como também um cliente cujo papel será o de consumir esses produtos desenvolvidos (LAVAL, 2004).

O conhecimento torna-se um meio de agregar valor ao produto. Esse depoimento traduz a idéia que está se constituindo atualmente: além do trabalhador, o cliente também precisa ser capacitado para entender e promover as necessidades das empresas. *“Nós vendemos ferramenta e ensinamos o cara a fazer projeto, obviamente criamos mais valor agregado para esse profissional e para nosso produto”*.

Há a constatação que muitas empresas terceirizam seus processos de educação corporativa, inclusive, voltando a atividade educativa para as instituições educacionais. Este fato ocorre, segundo um dos gestores, porque

essas empresas não têm como negócio a escola, a formação. Elas estão, muitas vezes, estimulando, criando um produto, estão vendendo, elas precisam do nosso apoio. E elas nos procuram. Tivemos experiência de algumas empresas que tentaram tocar sozinhas, mas acabaram recuando, voltando atrás, e isso foi bem interessante.

Entre os exemplos de formação a distância desenvolvido pela empresa sem relação com instituição educacional temos aquele descrito pelo GEm2 realizado pela sua empresa:

O cara faz um curso, durante um período de 90 dias ele está habilitado a fazer as aulas, pode fazer quantas vezes quiser a aula. É assistido por tutores que têm um mecanismo de dúvidas frequentes, consultas *online, offline*, com seus instrutores tanto de operação do curso como de assuntos técnicos. Tem, ainda, biblioteca e um ambiente com alguns recursos a mais que a gente utilizou, de voz, narração, entre outros.

O gestor explicita como se dá a participação dos professores: *“sempre têm os professores, e têm os professores tutores, que são os caras especializados em tutoria. Eles conhecem engenharia, mas também conhecem do ambiente”*. No seu depoimento o destaque vai mais para as tecnologias de controle das atividades do aluno do que sobre a participação dos docentes. Segundo ele *“tem toda uma forma de monitoria, nós fazemos hoje até acompanhamento, usamos algumas ferramentas inteligentes para ver se o cara está faltando às aulas, para o provocar a fazer aula, ver quanto tempo passou na aula, se ele fez os exercícios”*. O papel dos professores ocorre na *“composição, na elaboração dos cursos”*. Para o GEm2,

a elaboração do conteúdo envolve muito mais em termos de criatividade do que o próprio conteúdo pedagógico, que o cara produz em uma hora, duas horas e produz uma aula, mas produzir de uma forma a atrair, a manter, a transferir a mensagem usando recursos só expositivos, aprendizado e alto aprendizado não é tão simples. Então, existe muita estratégia, muita visualização, muita animação das figuras, desenhos, principalmente na área de engenharia. Uma coisa é o professor falar como faz e outra coisa é o computador dizer para você como fazer. Ele tem que dar exemplos, muita analogia, mais visual. Montamos a equipe de designer para produzir exemplos para que o cara perceba a simulação de uma água circulando num cano, tem lá o desenho e faz essa simulação, aí o cara vê funcionando, vê a fórmula, escuta a fórmula e lê o assunto, visual, auditivo, têm todos os mecanismos para aprender, o que ele melhor assimilar, ele terá mais facilidade para adquirir o conteúdo.

Contraopondo-se ao entusiasmo do GEm2, o GP1 analisa que *“têm umas empresas que começaram a formar e depois tiveram que voltar, elas não conseguem atingir o resultado que elas pretendem caminhando sozinhas. Elas precisam sempre ter uma estrutura de uma instituição, que tenha como foco trabalhar com capacitação”*. Neste sentido, o entrevistado ressalta que *“por mais técnico que seja você tem a questão pedagógica, ou seja, têm vários fatores onde você precisa dos profissionais da área para poder estar capacitando”*. E, faz uma crítica à educação a distância, referenciada e reverenciada na experiência do GEm2, como uma das grandes dificuldades da educação corporativa:

Com a educação a distância muitas vezes o pessoal achava que tinha uma ferramenta na internet, ou seja, é só pegar um curso presencial, uma apostila, colocar tudo dentro da internet e pronto: você está oferecendo um curso de educação a distância. Com o tempo as empresas viram que não era só isso. É fundamental ter um professor que irá acompanhar esse aluno que está fazendo educação a distância, é fundamental que você tenha um horário para esta conversa com esse aluno, o aluno conversa com o professor, que você tenha monitores que estejam acompanhando.

Com esse alerta, aponta à necessidade do *“acompanhamento, material também, você tem toda uma linguagem diferente para você estar usando, que não é só pegar um curso*

presencial e transformá-lo em um curso a distância". No entanto, o GEm2 destaca que essa foi uma preocupação da sua empresa ao organizar o curso a distância: "nós usamos alguns conhecimentos pedagógicos, para chamar atenção, pois um manual só transcrito para a internet não ia chamar atenção para o cara ficar uma, duas, três horas na frente de um computador, acompanhando uma aula ou fazendo com que ele prestasse atenção".

Todavia, novamente, há uma preocupação com a "educação por meio dos sentidos" ao destacar a narração como um elemento bom para a capacitação a distância e para as pessoas que tem memória auditiva: *"a gente fez um misto, separamos os textos em capítulos para que o cara não fique cansado, melhoramos um pouco o conhecimento, tivemos consultoria de pedagogo e tal, pelo menos no início".* O objetivo desta empresa é criar *"outras formas de apresentar o conhecimento, mais adequado à mídia, à internet"*. O pedagogo torna-se o profissional capaz de legitimar e garantir o caráter educativo da capacitação.

Nessa discussão entre a educação corporativa e a acadêmica, o GEm1 alerta, que não só a educação básica, mas, também a universidade deve formar para a cidadania: *"a especialização desde o começo é uma coisa muito perigosa, acho que a universidade como a escola, de forma alguma não pode perder essa atribuição de dar uma formação ampla para o cidadão"*. O GEm2 busca, também, diferenciar as atividades destas universidades. Ele ressalta que

a empresa ensina a usar o conhecimento, deveria ensinar de uma forma mais alinhada com o negócio e a escola, principalmente escola modelo tradicional, universidades, escola continuada e tal, deveria ensinar mais a formar o profissional, o cidadão, formar o núcleo e a empresa poderia moldar, adequar a ela o cara que é bom em matemática financeira, agora 'vou formar para ser um bom gestor financeiro de projetos', vai entender para que é aquele negócio, especificidade.

Para o GPubl2, enquanto as universidades acadêmicas estão preocupadas em formar o cidadão, a corporativa precisa diplomar os trabalhadores. Desta forma, *"o movimento empresarial não está muito preocupado se eles sabem ou não sabem, ele está preocupado com o diploma deles"*. A partir deste enfoque a empresa ganha ponto nas certificações de qualidade, *"vai valer ponto na hora que ele vai se credenciar no ISO 9000 a 'ISO não sei das contas'".* Eles contam só os trabalhadores com diploma, então eles oferecem essa *Educação de Jovens e Adultos dentro da própria indústria"*.

A GP2 concorda que *"as empresas estão profissionalizando e vão continuar profissionalizando, vão continuar fazendo suas universidades corporativas, capacitando as pessoas e desenvolvendo"*. Ela alerta para a diferença de perspectiva entre essas universidades: *"a empresa tem um olhar muito mais voltado ao capital e a escola tem que ter*

um olhar mais voltado à emancipação". Dentro dessa mesma discussão, a gestora GPubl1 observa que a empresa realiza ou contrata uma instituição para fazer a educação dos seus funcionários, mas para um processo específico e particular. Se a formação não for exatamente do jeito que a empresa quer, essa instituição educacional será dispensada e a empresa contratará outra.

A fragilidade histórica da instituição escolar em atender às demandas da sociedade é ressaltada pela GP2: *"a escola vai correr atrás por muitos anos, só que é uma ilusão comparar, porque se você não tiver uma estrutura esse movimento vai ser arrastado pela correnteza"*. A GPubl4 concorda que há um atraso da escola em relação as demandas do mundo do trabalho e considera que o movimento de inserção da empresa nos processos educativos tende a crescer: *"eu sou muito otimista, mas eu vejo que as empresas irão continuar fazendo sua formação. Não acho que haverá retrocesso, este movimento irá cada vez mais aumentar"*.

A desvalorização atual da escola, novamente, é referenciada como uma justificativa para essa apropriação da universidade pela empresa. O GPubl2 explica esse processo:

Como a empresa não está mais confiando na formação que as instituições de ensino estão oferecendo, a própria empresa vai formar. Porque hoje é fácil abrir uma universidade corporativa, ela contrata professores, paga e ainda tem lucro. Pode até descontar do salário do empregado, então, ela passa a ter dois negócios: passa a ter o negócio da empresa e mais um de educação, que daqui a pouco vai vender curso também para outras empresas similares a dele.

No entanto, analisa que não é um processo tão simples, pois as empresas *"vão chegar à conclusão que não é o negócio delas e a educação vai chegar à conclusão também que do jeito que está, ou seja, uma faculdade em cada esquina vendendo diploma, não vai dar certo"*. Nesse momento, segundo ele, essas faculdades

vão falir, porque elas vão começar a formar um monte de gente que não tem para onde ir. Primeiro porque enganam um monte de gente, alguns dão curso seqüencial e dizem que é um curso superior. É um curso superior, mas é seqüencial. Ele não permite que o aluno continue estudando apesar do nome ser seqüencial, mas é uma qualificação no nível superior e só. E tem faculdade que está vendendo esse curso como o grande sonho de consumo: fazer um curso superior, 'venha fazer conosco em um ano e meio'.

O movimento da educação corporativa traz questionamentos sobre o papel da instituição escolar formal e, em contraposição afirma possuir objetivos distintos, específicos. É a necessidade de atender as mutantes e urgentes necessidades do mercado que faz com que, via educação corporativa, se pretenda e se lance mão de "soluções educacionais" rápidas,

visando resolver problemas imediatos e pontuais. Porém, por mais que se pretenda isto, na prática pouco se tem conseguido, conforme constatou Roesler (2007) em sua pesquisa. Ou seja, o interesse é atender exclusivamente às necessidades da empresa que promove esta educação de forma urgente, visando soluções pontuais, afastando-se, assim, dos desafios próprios do sistema educacional formal, cujas preocupações deveriam ultrapassar o prático, o imediato, o pontual e o presente.

Neste sentido, torna-se importante confrontar este conceito de educação corporativa, como aquela que atende as necessidades mercadológicas e a importância da instituição escolar, para a formação do indivíduo, visando tornar mais evidente esta diferenciação, bem como as especificidades de cada uma.

4.4 A importância atribuída à instituição escolar

A escola não é panacéia. Não posso acreditar que a escola vai mudar o mundo, mas eu acredito firmemente que nós temos sim o papel de contribuir para a emancipação do sujeito, o sujeito que vai mudar o mundo. (GPub11)

A análise sobre a imprescindibilidade da escola para a inserção dos estudantes-trabalhadores no mundo do trabalho aparece como um tópico importante nos depoimentos dos gestores. Na relação entre empresa e instituição escolar a GTS reforça a legitimidade da escola na preparação dos trabalhadores:

Acredito sim que deva continuar os dois espaços e que a gente não descaracterize por conta do sistema vigente, nós temos um sistema que vai desencadear no vestibular, em concursos públicos, que vai desencadear em alguma coisa, como nós vamos instrumentalizar esses adolescentes e qual o melhor espaço para dar esse conhecimento? A Escola.

Há também um movimento de prescrição das empresas sobre que formação a escola deve desenvolver. Segundo o GPI, há empresários que procuram a instituição de educação profissional, onde trabalha para contratar profissionais na área de Tecnologias da Informação. Para esse entrevistado, os desempregados que não sabem o que fazer deveriam ir para escolas que formassem para essa demanda. E acrescenta:

Mas a gente está fazendo mais especificamente agora, é estar criando esses cursos conforme a necessidade das empresas. Vou dar um exemplo, temos um curso de Técnico de Programação de Computadores. Esse curso nasceu da demanda das empresas, a gente não ia fazer um trabalho com a sociedade, arriscando na necessidade dessa gurizada e depois aí, o que vou fazer da vida? E sim, tem uma

excelente oportunidade de emprego, em um ano e meio eu vou ter uma profissão nova e vou começar nessa profissão, já efetivado.

Diante disso, esse entrevistado destaca que para a criação de cursos é realizada muita pesquisa: *“vamos ver quais são as tendências do mercado, conversar com empresários, conversar com gerentes, ver quais são as necessidades deles, ou seja, não só para trazer novos funcionários, mas para estar requalificando a sua equipe”*. Mas a função mesmo da instituição, como o GP1 afirma, *“é estar oferecendo cursos que venham atender o mercado, a demanda ofertada”*.

Nesse sentido, para os gestores o valor da instituição escolar está no ensino básico: *“mas de forma alguma eu imagino uma sociedade sem escola, sem a escola básica, formação básica”*. E, neste sentido, indicam uma mudança necessária para esta instituição, isto é, *“transformarem-se internamente para poder estar mais adaptadas à vida, a esse mundo mais contemporâneo, mas eu não imagino uma sociedade sem escola”*.

A importância da educação básica aparece no relato do GP1, sobre sua própria experiência como gestor de instituição de educação profissional: *“A dificuldade que eu vejo é que muitas vezes falta parte da formação, você vai dar algum treinamento algumas coisas mais avançadas, mas o pessoal não tem o básico e isso é uma grande dificuldade que nós temos”*. Esse entrevistado ressalta que é um problema advindo da formação recebida, pois muitas vezes *“o pessoal abre um comércio e ainda está estudando, podia ter feito de repente um ensino fundamental bom, ter tido uma boa base para depois fazer um ensino médio, uma faculdade, estar pronto para estudar estruturas mais avançadas”*.

O interesse pela formação escolar é evidente, quaisquer que sejam os níveis de ensino, afirma a gestora GPub11. Segundo ela, não temos necessidade de fazer uma formação em nível superior mas,

tenho que garantir então uma educação profissional para ele. Pode até ser de nível médio. Se for um curso técnico consegue resolver por sobrevivência, com dignidade, entendo que está satisfatório. Mas isso tem que ser garantido para ele, é o que está enfrentando a educação profissional. Eu acredito tanto no trabalho que a gente tenta fazer, porque acho que se a gente oferecer para esse cidadão uma educação profissional, por exemplo, de nível técnico que seja qualificado, que o eduque efetivamente teremos atingido nossos objetivos.

Essa gestora explica que a educação defendida por ela não é aquela de *“treinar o aluno como força de trabalho específico, mas o preparar de modo que ele consiga entender o mundo, e agir no mundo. Eu acho que assim a gente cumpre bem nosso papel social”*. Nesse sentido, o GP1 critica a ênfase dada atualmente à educação superior: *“eu vejo um incentivo*

muito grande para criar uma faculdade no Brasil nos últimos anos e foram criadas, tem mais vagas do que candidatos". E destaca: "o governo deveria ter investido mais nessa base, comparecido mais no ensino fundamental para depois estar trabalhando com graduação e pós-graduação".

O conteúdo tradicional e o de cidadania como bases para a inserção no mercado de trabalho é salientado pela GTS: *"todo mundo critica a escola tradicional, que tinha isso e aquilo, latim... mas foi um período que também aliado a isso que tivemos grandes escritores, pessoas marcantes no conhecimento, na teoria", com isso, "não significa que eles não possam também ter o lado social desenvolvido, cidadania, claro que sim, e hoje no mercado de trabalho tem mais chances do que muitos daqui que saem e voltam sem saber escrever um parágrafo".*

Não se trata simplesmente de um resgate do ensino tradicional, entretanto é necessário estabelecer algumas especificidades, apontam, os gestores, *"porque por mais que se discuta, e é discussão da escola, a questão da nota, do currículo... mas até o presente momento existe um sistema que cobra isso dos nossos adolescentes". Não se trata de enfatizar "a nota que se encerra num número, mas a nota que expresse que ele compreendeu aquele conteúdo".* Por isso uma das nossas entrevistadas não concorda com a eliminação da instituição escolar como preconizada por Illich, pois, segundo ela

não dá para contextualizar uma coisa e outra, não é tirar, acabar com tudo e colocar numa embalagem e mexer. As coisas são complementares e têm coisas, como é o caso da escola, em minha opinião, que devem continuar sim. Deve melhorar muito a qualidade que tem.

Segundo os gestores, a legitimidade da instituição e do seu trabalho é pautada na valorização do professor, na *"imagem do professor de novo, não que ele tenha que saber tudo, mas tem que ter a admiração dos alunos".*

Para a GP2 é necessário profissionalizar a escola:

Vai precisar de administradores nas escolas que tenham a visão de médio e longo prazo e essa visão passa pelo planejamento estratégico da escola que exige a profissionalização da escola, enquanto instituição de educação. Ela tem um papel, tem uma proposta, só que essa proposta tem que ficar clara para todos os atores dessa escola e os membros da comunidade de seu entorno. Acho que essa é a lacuna e ao mesmo tempo a grande possibilidade. A profissionalização dos gestores da escola é entender a definição do papel da escola, não apenas no âmbito de substituir a família, mas continuar a formação e a escolarização. Quer dizer, é você preparar as pessoas para entender o processo que está acontecendo a cada dia e estudá-lo.

Essa profissionalização consiste, segundo os gestores, em desenvolver uma gestão na escola, *“ter ferramentas de gestão, de trabalhar bem com a tecnologia”* de desenvolver estratégias compatíveis com a *“demanda que está precisando hoje nessa sociedade, e ao mesmo tempo essa responsabilidade com o planeta, no sentido da sustentabilidade”*.

A gestora GPubl1 afirma ser otimista quanto à especificidade da educação: *“nós temos conseguido recuperar algumas discussões importantes dentro da educação profissional”*. Neste sentido, para ela existe um novo estímulo, dentro de referenciais mais críticos, ou seja, verifica-se *“uma visão muito crítica de formação do sujeito, uma visão mais, de enxergar a totalidade do sujeito, sujeito como um sujeito integral e não como um sujeito parcelado que vai fazer, ser preparado só para o trabalho como se o trabalho fosse uma coisa isolada da vida dele”*.

No entanto, a GPubl4 apresenta a empregabilidade como um resultado natural de uma boa instituição de educação profissional e declara: *“os meus alunos, todos, estão empregados. Desde o começo eles já conseguem emprego”*. A situação dessa escola profissionalizante mostra uma realidade diferente do que a grande maioria enfrenta em relação aos problemas de emprego/desemprego na atualidade: *“porque existe muita gente na atuação de garçom, barman, cozinheiro, mas os que têm formação na área são poucos, já estão trabalhando. Por isso eles nos procuram para conseguir bons funcionários”*. Observa-se que a própria dificuldade de acesso e permanência nesses cursos pode ser um fator de filtragem dessa instituição.

O GPubl3, dirige uma instituição de educação profissional e faz um relato que, de certa forma recoloca, como questão, aquilo que é central na Teoria do Capital Humano: a relação renda-educação. E expõe:

Nós estamos indo em empresas, estamos fechando cursos depois de muita discussão. Os alunos perguntam ‘e nós vamos ganhar mais depois?’ É uma pergunta que não se pode responder. ‘Eu digo, o quê?’ E respondo: Em toda região que nós estamos implantados, quando vocês chegarem a técnicos poderão ter um salário maior. Mas, na verdade, isso eu não posso garantir, porque eu não sei o que os empresários vão pensar. Os empresários não têm esse comprometimento.

Dentro dessa perspectiva, a gestora GPubl1 aposta na força da educação formal a partir do reconhecimento das especificidades da instituição escolar, entendendo que *“educação não é mercadoria e que a gente tem que fazer pressão contra algumas coisas, às vezes até nadar contra a maré para conseguir fazer trabalhos efetivos”*.

Contrariamente à crítica illichiana, essa gestora expõe a importância de um papel específico para a escola: *“ela não será somente reprodutora, se a gente tiver clareza do que é reprodutora e ela não vai nunca conseguir ser uma escola redentora também, porque ela não é asséptica, ela não está desligada do mundo. Nós estamos atuando num contexto que é real”*. Diante disso, a gestora analisa que os alunos vêm para a escola com todas essas questões sociais, com todos seus problemas de ordem estrutural e não se trata de uma ação paliativa, ou uma tentativa de ‘remediar esse aluno’, porque ele não é um sujeito ideal, por isso não se pode ter

essa visão romântica. A escola não é panacéia. Não posso acreditar que a escola vai mudar o mundo, mas eu acredito firmemente que nós temos sim o papel de contribuir para a emancipação do sujeito, o sujeito que vai mudar o mundo. Se a gente conseguir efetivamente fazer esse papel de ajudar as pessoas e de colaborar no sentido de as pessoas compreenderem o mundo em que elas vivem, elas vão intervir neste mundo e esse vai mudando. E a escola tem papel que eu considero fundamental nisso, o saber não se constrói espontaneamente, é preciso pesquisa, é preciso investigação, é todo um processo de sistematização do conhecimento que é papel da escola fazer.

De acordo com a entrevistada, não é apenas reproduzir o que existe, mas *“produzir conhecimento também”* e, com isso, o papel do professor tem outra dimensão. Não basta o professor fornecer informações sobre um conhecimento específico, como um conhecimento pronto, ele *“tem que conseguir trazer a tecnologia para o aluno e dialogar sobre essa tecnologia na perspectiva de construir, de conceber outra tecnologia no lugar daquela, que seja mais útil para o humano, que seja mais responsável, mais adequado no ponto de vista social, político, cultural”*.

Alertam que não se pode ser ingênuo em relação ao papel da escola, se ela não pode salvar o mundo, *“por outro lado a gente também não pode se render à idéia de que não temos muita força porque os problemas são tão graves, está tão perdido e a complexidade é tão grande que a gente não vai dar conta de fazer nada”*. Para os gestores a escola ajuda a *“fazer a cabeça desses humanos que passam por aqui”* e *“de fato isso é um poder muito grande”, desta maneira os alunos ‘vão lá fora, com essas cabeças feitas, mudar o mundo’*.

Contudo, a gestora GPub11 ressalta que o termo ‘lá fora’ não se trata de uma visão fragmentada. *“Quando eu falo ‘lá fora’ não é uma idéia que a gente está separada, caráter simbólico. A escola tem um trabalho muito específico para fazer aqui no seu espaço institucional e se ela fizer com criticidade, se ela fizer isso com responsabilidade social esse sujeito vai fazer diferença no espaço que ele está vivendo, no grupo social que ele está vivendo”*.

A abertura da escolarização em outros espaços é a solução para a crise da escola, segundo o GEm2. Conforme ele afirma, *“o conhecimento tem que ser jogado e a gente analisar o que podemos fazer com ele. A academia nos dizer que esse conhecimento serve para isso ou aquilo é meio limitado até, porque a pessoa só vai ter noção para quê serve quando ela precisar dele. A GPubl4 ressalta que uma das primeiras mudanças que a instituição escolar tem que fazer é a mudança da sala de aula: “que continua a mesma. O aluno tem a mesma sala de aula. Pode ter projetor ou outras multimídias, mas continua ficando sentado por quatro horas. Isto tem que mudar”. Para essa gestora “a sala tem que ter uma estrutura que estimule o aluno a aprender. Percebo que muitas das causas de evasões na escola vêm disso. E as evasões são muitas”.*

O papel da instituição escolar, segundo a GPubl4 consiste em *“formar cidadãos, em primeiro lugar, conhecedores da sociedade, mas também para atuar no mercado de trabalho. Porque quando se forma um cidadão é para que atuação? Para qual sociedade?”. O foco da escola é tornar disponível, para os estudantes, a possível atuação no campo profissional. A gestora destaca que um problema na educação é que “ela precisa ter uma política de Estado e não uma política de governo. Uma política de governo entra ano e sai ano ela se modifica”. E acrescenta: “pois a educação não é, e não pode ser política partidária”.*

A GTS, não acredita em um processo de desescolarização da sociedade, contudo entende que a aprendizagem deve ter relação com as demais instituições da sociedade. Segundo ela *“não acho que todos os espaços são de aprendizagem voltadas com essa idéia de escola, porque para mim, são sim, dois espaços diferentes, mas que devem andar juntos. Não tem como separar na minha concepção uma coisa da outra”.*

A instituição escolar tem um papel muito específico, acredita a gestora GPubl1, *“que é diferente de qualquer outra instituição, que é diferente de qualquer outro espaço social, que é o papel de, usando expressão de determinados autores, como Saviani utiliza, ela tem o papel de sistematizar o saber historicamente construído”. O papel específico dessa instituição consiste em “trabalhar com esse saber que foi elaborado, que foi organizado pelos humanos nesse contato, entre eles no mundo a fora. Então, é esse o papel da escola e ela tem que se organizar para isso”.*

Os gestores destacam que o atual movimento da educação corporativa vai crescer, mas tenderá a estacionar, porque o espaço da instituição escolar permanecerá. O GPubl2 ainda destaca, concordando com Saviani (1984), que isto irá ocorrer, *“porque eu acredito naquela teoria de que nós vamos para um extremo e depois vamos para outro, mas no fim vai ficar bom e vai dar certo”. Pois, para um dos gestores “quem dá aula é a escola, não é empresa. A*

empresa vai continuar buscando o lucro dela e tentando pegar os bons que a escola formar e a escola vai ter que melhorar a qualidade de ensino que ela oferece”.

O pessimismo de Illich, o processo de desvalorização da instituição escolar e a força do ideário da TCH, do currículo por competência e da educação corporativa possibilitam perceber o porquê as teorias educacionais críticas são apropriadas pelos ideólogos da administração. Estes ideólogos, no intuito de explicar a mudança na instituição escolar a fim de atender as necessidades sociais/empresariais prescrevem não só a estrutura, mas o ‘conteúdo’ que deve ser ensinado e apreendido neste espaço.

Principalmente nos gestores de educação pública, este movimento empresarial aparece como uma crítica ao papel da escola, porém nos gestores de educação privada ou dos empresários a especificidade da escola se confunde com a da empresa. Diante disso, os depoimentos dos gestores evidenciam a necessidade de resgatar e explicitar os elementos, que permitam definir a especificidade da instituição escolar, de compreender as implicações provocadas pela a educação corporativa nos outros espaços educacionais e se posicionar frente à própria configuração atual da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É isso que faz dessa nova forma de produção a forma mais adequada ao modo da produção capitalista. O capital pode, hoje, se libertar dos grilhões legais a ele impostos e reclamar, alto e bom som, o seu domínio quase que completo sobre toda a sociedade. Entretanto, uma coisa se pode dizer: essa lua-de-mel não é eterna. Fora dessa sociedade de produtores independentes existem milhões de desempregados e um enorme exército de famintos, todos batendo às portas dessa sociedade. Quanto tempo esse "mar de rosas" do capital vai durar não se pode saber. Não se trata de uma questão teórica.
(Francisco Teixeira)

No desenvolvimento da pesquisa procuramos sistematizar algumas das principais referências das teses sobre a desescolarização e a transformação de todas as instituições sociais, com destaque para as empresas, em escolas — nas perspectivas apologéticas e críticas, bem como nas possíveis saídas apontadas — com base nos autores priorizados e nos dados e opiniões dos gestores entrevistados.

Não foi nosso propósito encontrar respostas ou chegar a conclusões para todos os questionamentos levantados na pesquisa ou que surgiram durante a leitura e das entrevistas, até mesmo porque essa pretensão apresenta riscos de frustração quando se trata de produção de conhecimento. Todavia, esta parte do trabalho de conclusão do mestrado constitui-se no espaço da discussão e posicionamento de pontos evidenciados no decorrer da dissertação, ou como afirma Saviani (1984), de propor a síntese de duas teses confrontantes.

Para analisar os mecanismos da constituição da importância e (in)precindibilidade da instituição escolar para a inserção, no mundo do trabalho, e para a criação e transmissão do conhecimento àqueles que a frequentam, foram destacados aspectos que se evidenciaram no período compreendido entre a década de 1960 e o início do século XXI. Muitas idéias dos autores estudados mostram sua atualidade e várias repercussões das posições destes, confirmaram-se nas entrevistas realizadas com os gestores de instituições de educação profissional e empresários.

Embora fosse possível focalizar as idéias relacionadas à *reprodução*, com base em Bourdieu e Passeron ou da apreensão da escola como *aparelho ideológico do Estado*, a partir de Althusser, optamos por priorizar a obra de Illich em função da radicalidade com que este autor analisa e critica a instituição escolar, conforme enfatizado no segundo capítulo. Apesar de sua tese sobre o sistema educativo ser pouco realista em determinados pontos, muitos

aspectos encontram-se hoje, parcialmente, concretizados e outros continuam provocando debates, o que demonstra a importância do seu resgate.

A partir destes pontos levantados, buscamos perceber as relações entre as perspectivas de desescolarização (I. Illich) e de que toda a sociedade e as instituições são espaços de aprendizagem, conforme P. Drucker, P. Senge e A. Toffler. Além de evidenciar críticas e repercussões a essas teses, relacionou-se, também, os posicionamentos dos gestores entrevistados acerca dos temas destacados.

A promoção e divulgação de uma perspectiva de que a escola deveria ficar a reboque dos ditames do mercado, como ressaltam os administradores estudados, foi contraposta à postura radical de C. Laval, segundo o qual “a escola não é uma empresa”. No intuito de não sucumbir a uma polarização esterilizante é que acrescentamos as análises, idéias e propostas de Saviani no sentido da imprescindibilidade do resgate da especificidade da educação. É preciso perceber que nada se ganha com o desconhecimento dessas proposições antagônicas, também em nada se avançará, sem a percepção de que à escola cabem responsabilidades cujas ações não podem ser transferidas.

Se esta instituição não garantir a criação e a transmissão do conhecimento; se questões sobre ética, moral, respeito à vida e à natureza não forem tratadas na e pela escola, não se pode esperar que a empresa o faça, pois isto não é da sua natureza e da sua especificidade. Por isso, falar de especificidade de instituições exige uma definição objetiva daquilo que cabe à escola e à empresa, para que uma não subsuma a outra.

A título de conclusão, passa-se agora a destacar alguns pontos das obras dos autores estudados os quais vêm ganhando materialidade recentemente. Neste aspecto, um dos pontos ressaltados por Illich, no início de sua obra *Sociedade sem Escolas*, refere-se à indústria de serviços e o advento de uma era do lazer, destacando a relevância da expansão do setor de serviços. Partindo das constatações de Claus Offe (1989), no final do século passado, mas, principalmente, da consistente obra de Almeida (2005), no início deste século, confirma-se aquilo que este autor denomina de “servicialização da sociedade” cujo predomínio subsume a antiga economia baseada no setor industrial.

Na economia pautada pela lógica dos serviços percebe-se um movimento no sentido de definir a educação como um serviço, o conhecimento como uma mercadoria e o aluno como cliente. Isto se observa, além das obras críticas analisadas, na preocupação trazida pelos gestores, como um movimento que tem crescido bastante. Essa perspectiva leva a GPub11 a afirmar, categoricamente, que “a educação não é mercadoria”.

Além disso, há ênfase dos administradores em apontar a escola como um espaço de encontro entre a comunidade, os alunos e os empresários. Este espaço ‘desterritorializado’ coloca a finalidade da formação escolar sob os ditames da empresa em particular e do mercado em geral. Senge et al (2005) define a participação da empresa na escola como um dos elementos do processo educacional, juntamente com, e tão importante quanto, os professores, alunos, direção e demais grupos específicos desta instituição.

A participação de empresas na escola, pela via de projetos, estágios e outras ações tem sido uma constante no campo educacional. O GPubl3 afirma ser fundamental esta relação para a educação, pelo fato da escola não conseguir acompanhar as mudanças do mercado. Todavia, para Laval a presença crescente da empresa na escola tem um objetivo específico:

Os empregadores têm geralmente preferido o caráter local, mesmo regional, desse currículo na medida em que o controle de proximidade sobre a formação é muito mais eficaz que o controle longínquo por via de ramificações profissionais e pelas diversas comissões paritárias que estabelecem as certificações nacionais. (2004, p. 254)

Nesse sentido, Toffler identifica e apóia o movimento de desmassificação da cultura. A desmassificação de produtos, de relacionamentos de constituição de grupos permite o crescimento do controle sobre os indivíduos, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação de prescrições das empresas sobre necessidades e demandas sociais.

Na mesma direção, Illich propõe, para o processo de desinstitucionalização da educação, uma ampliação do treinamento nas empresas como a saída para oportunizar diversas opções de instrução diferentes daquelas oferecidas nos espaços públicos, em especial, os escolares. Contraditoriamente, sua crítica à economia de serviços reforça esta lógica ao expandir as ‘possibilidades de oferta’. Suas afirmações, contra a escola institucionalizada na sociedade acabam reforçando o poder empresarial em prescrever a formação necessária aos indivíduos e os objetivos da educação escolar. Como constata Laval (2004, p. XVIII):

Desinstitucionalização? A adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera dessa escola, concebida doravante como produtora de serviços, levam a uma *liquefação* progressiva da “instituição” como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível”.

Um dos exemplos desta liquefação é apresenta, por Illich no papel do empregador. Para ele, as empresas devem fornecer além da instrução, também o emprego. Contudo, este papel discutido a princípio pela TCH, foi reformulado para o conceito de empregabilidade.

Além de reforçar a idéia ilusória, de escolha do trabalhador de se capacitar dentro da empresa, contribui para a pressão sobre o trabalhador tornando-o responsável em se manter empregável. A instrução livre e competitiva, preconizada por Illich, se torna mais um mecanismo de controle e afunilamento de oportunidades.

Outro aspecto dessa proposta de Illich, consiste em delegar ao aluno a responsabilidade financeira no custeio da sua própria aprendizagem. São muitas as formas e estratégias pelas quais hoje o aluno e seus familiares são responsabilizados pela educação, a despeito de uma série de políticas públicas, mais recentemente, buscarem suprir esta demanda que recaía totalmente sobre estudantes e suas famílias. Na esteira dessas idéias observa-se fortemente na universidade a promoção de um ideário aos estudantes de que seus estudos são investimentos, o que vai novamente ao encontro das proposições centrais da TCH.

Com isto, retira-se da sociedade a responsabilidade em garantir a formação do ser humano e repassa-se aos próprios indivíduos, que devem capitalizar recursos privados, com base e na crença de que o rendimento futuro poderá ser garantido pela sociedade, desde que o aluno tenha correspondido ao que a sociedade precisa. Laval (2004) destaca que a educação passa a ser difundida como um bem essencialmente privado e de valor prioritariamente econômico.

Nessa direção, uma gestora entrevistada evidencia que esse ideário tem ganhado força, visto que o aluno *"começa a acreditar que ele tem mesmo que pagar caro para conseguir ter um curso superior"*, porém a forma difundida busca encobrir a imposição da ideologia dominante sobre o trabalhador fazendo-o acreditar que é uma opção sua, *"como se fosse ditada pelas exigências de seu próprio interior"* (LAVAL, 2004, p. 15).

Esta perspectiva de educação, como um investimento individual, está também presente nas obras dos administradores defensores de que todas as instituições e todo o tempo é espaço-tempo de escolarização, de aprendizagem. A substituição do conceito de "proletariado" por "cognitariado", por Toffler ou mesmo a negação da existência de classes, por Drucker, reforçam a proposta de auto-investimento, além de responsabilizar o próprio trabalhador pela sua empregabilidade.

De outra parte, para Saviani essas idéias mantiveram a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo. Porém, diferentemente da realidade de 1970, do pleno emprego e do entendimento da educação como o preparo das pessoas para esse mercado em expansão, na década de 1990 se configura uma lógica voltada aos interesses privados. Desta forma,

agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2007, p. 428).

Outro aspecto apontado por Illich, que merece ser ressaltado, trata da crítica às certificações e à obtenção de graus como motivação do aluno para a aprendizagem, por apresentar dois pontos conflituosos: a certificação e a mercadorização da aprendizagem. O papel dos certificados, aparentemente, entra em declínio entre as décadas de 1980 a 2000, pois com as críticas à meritocracia dos certificados, a instituição escolar desvalorizou, pelo menos em seu discurso, esse poder que poderia ser denominado de cartorial.

Nesse ponto Laval (2004) destaca que a crítica maior voltou-se aos diplomas por representarem uma prova de desenvolvimento do trabalhador e um meio para reivindicar o crescimento dentro da empresa e, também, promover a imobilidade de formação e aprimoramento ao longo da vida. Porém, este autor analisa que “a regionalização do ‘bloco educativo’ se arrisca fortemente a acentuar os fenômenos de regionalização de oferta, mas talvez também de diplomas, fragmentando assim, um pouco mais, os modos de certificação e fazendo-os perder sempre mais o seu caráter universal” (LAVAL, 2004, p. 254).

Assim, grandes empresas começaram a fazer uso da certificação, como mais um *status* da empregabilidade, para a validação de seus produtos aos clientes. Visto que, agora, os clientes também recebem atestado de ‘mais aptos ou não’ à utilização de determinados produtos, ou seja, sua competência como cliente também passa a ser medida e mensurada.

Illich contribui para analisar este aspecto quando ressalta que a certificação é contrária à liberdade de educação, por inibir o direito do indivíduo de partilhar livremente seus conhecimentos ficando estes sob o poder apenas das instituições. O gestor GEm2 experimentou essa vivência ao desenvolver em sua empresa cursos sobre um produto por ele fabricado, onde alia a instrução com a certificação do produto para o cliente. Além disso, os gestores de instituição de educação profissional privada atuam fortemente na área de certificação inclusive com parcerias de empresas renomadas na área de TI, que são muito procurados para o acesso a este mercado em expansão, porém extremamente competitivo.

A veiculação da idéia de formação permanente para os alunos e trabalhadores não serem vítimas da ‘pedagogia da exclusão’, segundo Saviani, é prescrita como a saída para eles se tornarem cada vez mais empregáveis, mas além disto contribui também para ensiná-los “a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2007, p. 429). Este autor ainda resgata o conceito de Kuenzer (2002) de exclusão-includente e inclusão-excludente para

mostrar que estes mecanismos se encontram tanto no mercado de trabalho como na instituição escolar.

Apesar das críticas, no entanto, a instituição escolar aparece como o ‘mercado de trabalho’ que mais cresce no mundo inteiro. Neste sentido, a expressão ‘indústria da aprendizagem’ e ‘indústria do conhecimento’⁹⁰, divulgada na atualidade, apontam para a educação como um produto cada vez mais disputado.

O movimento da qualidade total trouxe o que Saviani (2007, p. 438) denomina de ‘pedagogia corporativa’ com foco em “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores”. O que reforça a idéia de educação como um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Desta maneira, consuma-se esse

processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a pedagogia corporativa, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional. (idem).

Os gestores, em geral, apresentaram o crescimento da educação corporativa na atualidade e alguns evidenciaram a forma mercadológica como o conhecimento tem sido difundido. A gestora GP2 mostra que as empresas vêem a formação como mais um “*filão*”, um “*nicho de mercado*”.

Com esta formação pretende-se “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435).

Para Illich (1973) a própria divulgação do conhecimento em todos os espaços serve para aumentar a resistência do consumidor-aluno pela escola e, portanto a sua dependência a esta instituição poderá desaparecer. Suas críticas à escola encontram ressonância na empresa ao cooptar para si, o papel por uma formação mais moderna, flexível e adaptada às necessidades do mercado.

Os gestores GPubl3 e GEmp2 apresentam argumentos a favor deste pensamento. O primeiro entrevistado, inclusive, aponta como imprescindível o papel da empresa na formação porque a escola “*não consegue acompanhar o desenvolvimento*” e o segundo relata que a empresa assumiu ‘funções educacionais’, principalmente “*pela falta de competência do Estado*”.

⁹⁰ O slogan ‘indústria do conhecimento’ vem sendo utilizado pelo Serviço de Aprendizagem Industrial - SENAI como propaganda de uma instituição escolar de referência, moderna e com ‘produtos educacionais’ de qualidade (<http://www.sc.senai.br/site/montagem.html?pag=secoes/tecnologia/senai_inovacao.html>). O Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC também reforça a educação aliada a um produto, ‘ótimo no seu currículo’ buscando fortalecer a marca vinculada aos serviços disponíveis nesta instituição (<<http://www.sc.senac.br>>).

O papel do Estado aparece inúmeras vezes nas análises dos gestores. Estes o culpam pela falta de investimento, de competência, de gestão, de estrutura, de preocupação com as classes sociais e da má distribuição dos recursos. Neste sentido, segundo os entrevistados, o Estado, e não as outras instituições, poderia promover significativas mudanças na educação e, particularmente, nas instituições públicas.

Para Saviani, a crítica ao estado, da qual Illich é um dos expoentes, faz com que, na década de 1970, se passe a

assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2007, p. 426)

Paralelamente a esta questão da crítica à escola e do seu caminhar em direção ao mercado, a questão do acesso ao conhecimento científico e técnico, segundo Harvey (2005), sempre teve importância na luta competitiva, embora ganhe uma nova dimensão nos sistemas de produção flexíveis. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave de disputa. Só que não se propõe um abandono do desenvolvimento. O autor critica a renúncia ao especialista, à técnica, ao conhecimento científico de Illich por privar a sociedade de abrandar problemas sociais reais, como a subnutrição e o analfabetismo entre outros. A questão, contudo, é como garantir que a produção coletiva seja apropriada pelo coletivo e não reservadamente por uma classe ou grupo.

A proposta de reunir pessoas para a aprendizagem por meio da divulgação dos interesses mútuos justifica a aplicação de toda uma rede de informações que tem se difundido na atualidade. Illich enfatiza na década de 1970 do séc. XX toda uma rede de informações e comunicações que começava a se constituir. Denominada de teias de aprendizagem o autor evidencia a possibilidade de uma mudança na educação por meio das TIC. Além de delegar um poder muito grande as tecnologias, como um fim em si mesmas, aponta para o potencial da educação a distância, por parte da escola ou da empresa.

Fazendo uma crítica, resgatamos Snyders ao constatar que, ao estabelecer a competência peculiar a um determinado trabalho, Illich estimula, na teia de aprendizagem, uma educação sem compromisso em interpretar os problemas globais. Ou seja, é uma escola idealizada pelo patronato com uma formação de mão-de-obra rentável, onde o papel de reivindicação não é exercido, uma vez que a instituição deve trabalhar no sentido de que professores e alunos compreendam esse todo do qual fazem parte.

Aquilo que na época de Illich se chamava de ‘teia’, hoje chama-se de rede e, tanto antes quanto agora, acredita-se e investe-se nessa mediação acreditando que se vai melhorar a aprendizagem. O GEm2, partidário desta perspectiva, demonstra a importância do modelo a distância, como um produto de ‘fácil’ utilização, individual, pragmático e com um suporte de instrutores para oferecer o ‘melhor’ serviço. Neste sentido, o aluno fará o curso “*quantas vezes quiser*”, tem um “*espaço de dúvidas frequentes*”, “*instrutores gerais e para assuntos técnicos*”, recursos dos mais variados como “*biblioteca virtual*”, “*narração*”, entre outros tipos de ‘serviços’.

Evidentemente, esses novos aportes ao processo ensino aprendizagem interferem, modificam tanto a concepção do ser professor quanto sua ação docente. Illich apresenta a liderança como solução para melhorar a ação do professor. O líder não impõe o seu papel e sim estimula o aluno, postura que interferirá em toda a estrutura educacional, uma vez que o discente se sentirá reforçado. Não é apenas o fornecimento de um poder a mais ao aluno, em decidir com que professor ele gostaria de aprender, mas trata de delegar mais essa responsabilidade ao aluno, visto que a obtenção da aprendizagem fica condicionada a uma escolha certa ou errada por parte deste. Além disso, a ‘competência’ do professor estará diretamente ligada à produtividade da aprendizagem que depende do aluno, tornando assim o professor uma espécie de refém do aluno.

Esta ênfase à liderança vem ao encontro das propostas dos administradores como Drucker (1999) e Senge (1990) ao destacar o papel dos líderes do futuro. Para Drucker (1999) trata-se de quem organiza e gerencia mudanças, não só como pessoas de visão, alicerces das empresas, mas como condutores da sociedade em políticas de criação do futuro. Senge (1990; 1999) caracteriza a liderança como um processo de criatividade, comprometimento e aceitação pelo grupo, em qualquer tipo de instituição. Estas duas proposições apresentam o líder como uma peça-chave que busca promover o consenso social.

Essa questão contraria os discursos de uma educação crítica ou mesmo da liberdade em uma sociedade desescolarizada que Illich apregoa, visto que, estes educadores passariam a se promover de forma ainda mais mercadológica. O crescimento do número de educadores independentes, na atualidade, também instiga a uma formação desprofissionalizada, pautada na economia de serviços e na relação de fornecedor-cliente.

Em uma crítica a essa postura, concordamos com Snyders (2005) ao explicitar que a teoria da desescolarização, na verdade, torna-se uma manobra de controle da classe dominante sobre os filhos do proletariado por desautorizar a escola e desacreditar no valor dos estudos.

Reduzir o papel da escola, bem como o tempo na instituição escolar, serve para diminuir o espaço do pensamento crítico e inibir a tomada de decisão dos alunos.

A gestora GP2, por sua vez, identifica a escola, também de forma crítica, como uma instituição que, historicamente, sempre atuou como reprodutora das ideologias “*das empresas e do Estado*”. Já a gestora GTS indica que todos os espaços são de aprendizagem, mas ressalta a necessidade de perceber que a escola e a empresa “*devem andar juntas*”, porém que são “*dois espaços diferentes*”. A empresa, diferentemente da escola, sempre visará o lucro. E a escola, se não tiver isto presente, será uma mera repassadora daquilo que as classes dominantes aspiram: manter-se.

A construção e desconstrução de discursos fazem parte da manutenção do ideário capitalista. Segundo Snyders, primeiro os liberais declaram que seu mundo é bom e a sua escola libertadora e, quando este discurso não tem mais força, afirmam que o mundo está um absurdo e que a escola, da forma como está organizada, não consegue fazer frente aos problemas que a acomete. E, é justamente o fato de os problemas existentes na escola serem reais, que torna a teoria de Illich tão convincente e coerente. Porém, como constatar não é solucionar os problemas, isto acaba gerando um ceticismo, uma descrença que resultará na pregação de que a escola é mais problema do que solução.

Outra questão que necessita ser apontada refere-se à facilidade com que os autores estudados juntam teóricos de tendências diversas e até confrontantes, num ecletismo que ajuda a entender o porquê são tão lidos, divulgados e citados como exemplos. Misturam-se práticas empresariais e educativas como se fossem uma mesma prática. A leitura e a análise evidenciaram que na corrente dos ideólogos da administração há essa apropriação de diversas tendências, que diluem perspectivas políticas, culturais, ideológicas, percepções de espaço-tempo, ou seja, tudo re-apropriado e ressignificado na justificativa de melhoria da educação.

É por este viés que conseguimos entender como se tornou possível, na atualidade, juntar as propostas de desconstrução da escola ou desescolarização da sociedade, por parte de Illich, com as propostas de transformação de todos os espaços e, particularmente das empresas, em espaços escolares, em espaços de aprendizagem.

E mais, o que os ideólogos da administração preconizam na ‘sociedade do conhecimento’ não é somente a transformação da escola como “organização aprendente”, mas a extinção da formação humana pela via da imposição de uma educação de caráter empresarial. Laval (2004) vai fundo na crítica a esta perspectiva de ser e fazer desta que ele chama de ‘nova escola’ e sua forma de cumprir seu papel histórico-social:

A nova escola não vai mais julgar segundo um modelo de excelência ou segundo um ideal de liberação, ela avalia segundo um código de performance. Doravante, ela não julga mais o mérito ou a insuficiência ontológica de uma pessoa cujo nível de conhecimento e os trabalhos realizados lhe permitem ser ou não investida de um título fornecido por uma instituição. Ela avalia antes as atividades, as capacidades em atingir os objetivos, competências utilizadas para realizar um projeto, segundo a lógica da produção. (p. 313)

Avançando na crítica aos chamados administradores renovadores, uma vez que se voltam ao estudo e a fazer proposições sobre a escola, Mueller (2006) aponta para as ‘vantagens’ da aproximação escola-empresa:

A necessidade de uma aproximação entre escola e empresa desponta como um horizonte a ser perseguido, sendo a última responsável em devolver a ‘credibilidade’ perdida perante a sociedade à primeira. A credibilidade preconizada pelos apoletas do capital se refere impreterivelmente a questões de cunho pragmático-instrumental, no anseio de conformar as propostas de ensino para a nova geração, aos interesses do mercado global. A concepção dominante da educação tem uma dupla dimensão: é ao mesmo tempo utilitarista segundo a idéia de que ela dá saber, e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento de bem-estar econômico é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve um a interesse individual ou uma soma de interesses individuais. (p.78)

Uma decorrência disto é que a existência da instituição escolar fica condicionada – e justificada – ao fornecimento de capital humano que a sociedade, ou melhor, o mercado necessita. Com isto, torna-se a imagem e semelhança do modelo produtivo, ou seja, um grande mercado educativo. Se o conhecimento é um recurso privatizado que possibilita renda e ‘pode’ proporcionar posições vantajosas a quem frequenta a escola, então sua existência é justificada. Certamente, se assim se posicionasse e atuasse, a escola não seria questionada.

Porém se assim fosse e agisse a escola estaria voltando-se para o específico apenas do mercado, perdendo a “perspectiva da universalidade” (SAVIANI, 1984, p. 91) que a deve caracterizar na sua *praxis*.

Como Saviani mesmo destaca nas obras *Escola e democracia* e a *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, sua concepção de educação é uma forma de resistência a este movimento que o autor denomina de ‘neoconservador’, mas revestido de “roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” (2007, p. 422). Na direção das argumentações deste autor e contrário ao apelo crescente e aparentemente solucionador dos problemas da sociedade, entende-se a educação sob uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica, apreendida como mediação da prática social. Neste sentido,

a prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre o método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e

práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 420)

Saviani explica que esta é uma proposta inspirada em Marx e não extraída deste autor, visto que ele não se propôs a desenvolver uma teoria pedagógica. O que se tem como meta é a permanência da investigação sobre as condições históricas da produção da existência humana, desenvolvendo uma concepção pedagógica atrelada com a concepção de mundo e de homem coerente com o materialismo histórico. E com isto, “conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 1984, p. 92).

A proposta da educação e a valorização da instituição escolar não passa por nenhuma formulação nova ou inédita, não se baseia em um resgate idealista de métodos antigos, nem na neo-utilização de teorias antigas, mas em não modificar a essência do ato educativo e do propósito de formação humana. Diferentemente do que vem do mercado como prescrição pragmática, utilitária, apolítica e ahistórica, as dimensões políticas e educacionais não podem ser separadas.

E para finalizar, sintetiza-se a proposta e o ponto de chegada desta dissertação com as palavras que seguem: a posição niilista, pessimista de Illich a respeito da instituição escolar, levou-o a defender a desescolarização da sociedade. Sua crítica acabou por propiciar a criação de uma série de argumentos aos chamados administradores-renovadores, com destaque para Toffler, Drucker e Senge no sentido de que a educação não poderia mais ser monopólio da escola, uma vez que esta não estava dando mais conta de uma incumbência histórica que era somente sua. Diferentemente da tradição de a escola ser a única responsável pela educação e frente a tantas transformações no mundo da produção, com tantos desafios e possibilidades propiciados pelas novas TICs, apregoam estes ‘neoeducadores’ que todas as instituições sociais, com destaque para as empresas, deveriam se transformar em “organizações de aprendizagem”.

Isto é, todos os espaços e o tempo todo, do ponto de vista destes autores, deveriam tornar-se espaços-tempos de educação. Um reforço a esta posição adveio da Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, com a valorização da educação, pré-requisito indispensável para entrar, manter-se ou se reinserir no mercado de trabalho, melhorar a renda e, em perspectiva mais ampla, ser um ‘cidadão’ na ‘sociedade do conhecimento’.

Frente a esta postura, C. Laval foi radical, indo ao extremo ao alinhar argumentos segundo os quais “a escola não é uma empresa”. Constatamos que essas polarizações

poderiam esterilizar um possível rico debate e tomadas de posição caso não se buscasse respaldo na profícua teorização e nas propostas de Saviani, ao ressaltar a importância e imprescindibilidade de resgatar a especificidade da educação.

Quanto aos entrevistados, alguns se alinharam à posição dos ideólogos da administração e até mantêm a necessidade de uma escola, porém para atender, apenas a educação básica e os conhecimentos muito elementares, enquanto as empresas teriam o poder de decidir a formação dos indivíduos. Outros gestores, principalmente os de instituições públicas, se opuseram, reforçando argumentos na direção da necessidade de distinguir, claramente, o espaço da produção e o espaço da educação.

Vislumbramos, particularmente nas teorizações de Saviani, uma saída para superar a fluidez exagerada ou a intransparência das fronteiras entre escola e empresa ou entre mundo da educação e mundo do trabalho. A educação como um trabalho não material, em nossa perspectiva, reafirma sua característica não mercantilizável, por meio da qual o conhecimento não é um produto e o aluno não é um cliente e, neste sentido, a escola tem sua especificidade diferenciada da empresa. Enquanto prática social, como eixo condutor da prática educativa, a escola possui não só um espaço legítimo de vivência das contradições, mas de análise destas enquanto saberes socialmente produzidos e como práticas sociais determinantes e determinadas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALESSIO, P. A. *Informação e conhecimento: um modelo de gestão para potencializar a inovação e a cooperação universidade-empresa*. Tese (Doutorado). Centro Tecnológico, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. 318 f
- ALMEIDA, A. Éramos sete. *Revista ISTOÉ*, São Paulo, n. 1551, p. 100-101, 23 jun., 1999.
- ALMEIDA, P. P. *Trabalho, serviço e serviços*. Contributos para a Sociologia do Trabalho. Porto: Afrontamentos, 2005.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AMORIM, T-A. de. *Inovação e mudança social: que desafios para o ensino técnico?* Florianópolis, SC: Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de SC, 2001.
- ANDRADE, et al. *Pensamento sistêmico: Caderno de campo*. Bookman. 2006. 488 p. Disponível em <http://www.livrosdeadministracao.com.br/livros_template.asp?Codigo_Produto=42799>. Acesso em 15 de dez. de 2006.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 7ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.
- AQUINO, T. *Sobre o ensino: De magistro*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BIANCHETTI, L. *Da chave de fenda ao laptop: Um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC)*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)- PUC/SP, São Paulo. 1998.
- _____. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED. Bernardete W. *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BIANCHETTI, L; PALANGANA, I. Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais. *Boletim Técnico Senac*. São Paulo, vol. 26. n. 2. maio-agosto 2000. Disponível em <<http://www.senac.com.br/informativo/BTS/262/boltec262d.htm>>. Acesso em 12 de março de 2005.
- BOUDENS, E. Ensino em casa no Brasil. *Estudo*. Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Consultoria Legislativa, jan. 2002. Disponível em

<<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/200417.pdf>>. Acesso em 24 mar. de 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *The Problem with Human Capital – A Marxian Critique*. *American Economic Review*. v. 65, p. 74-82, 1975.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: O olhar do nadador: do individual ao coletivo*. Fascículo nº 1. Revista Educação on-line, 2005. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt>. Acesso em 10 de fev. de 2007.

BRANDÃO, J. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. v. 1 e 2

BRASIL. *Decreto* 6.095 de 24 de abril de 2008. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 24 de abr. de 2008. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de jun. de 2008.

BRASIL. *Resolução* CNE/CEB Nº 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>>. Acesso em 10 de dez. de 2006.

BRASIL. *Lei* 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 de mar. de 2005.

BRASIL. *Decreto* 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 de abril de 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 de mar. de 2005.

BRASIL. *Decreto* 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 de jul. de 2004. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 de mar. de 2005.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRÍGIDO, R. V. *Certificação e Normalização de Competências: Origens, Conceitos e Práticas*. *Boletim técnico do SENAC*. São Paulo, vol. 27. n 1. jan-abr., 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/271/boltec271a.htm>>. Acesso em 12 de mar. de 2005.

CAMARA ZACHARIAS, V. L. *Skinner e o Behaviorismo*. Centro de Referência Educacional. Disponível na <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/skinner.htm>>. Acessado em 22 de mar. de 2008.

CANÁRIO, R.; POMBO, O. Um visionário: É preciso reler Ivan Illich. 14 de out. 2006. *Esquerda*. Disponível em <http://www.esquerda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=845&Itemid=40>. Acesso em 10 de abr. de 2008.

- CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. Vol I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CATTANI, A. D. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- CENTRO Atlântico. *Dossiê: 50 nomes que marcaram a gestão*. Disponível em <<http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes/ed48dossier.html>>. Acesso em 04 de dez. de 2006.
- CENTRO de Mídia Independente – CMI. Emenda 3: é preciso que o veto seja mantido integralmente. *Direitos Trabalhistas*. 14 de abril de 2007. Disponível em <<http://midia independente.org/pt/blue/2007/04/379038.shtml>>. Acesso em 10 de mai. de 2007.
- CIPOLLA, F. P. Trabalho em equipe como forma da subsunção real. *Estudos Econômicos*. São Paulo, v. 35, n. 1, jan-mar 2005. Disponível em <<http://www.estecon.fea.usp.br/index.php/estecon/article/view/164/41>>. Acesso em 20 de set. de 2008.
- COELHO, F. S.; DELGADO, D. M. A educação técnico-profissionalizante no Brasil, entre o fordismo/taylorismo e o pós-fordismo: Evolução, características e desafios. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 2000. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2000/dwn/enanpad2000-adp-1281.pdf>>. Acesso em 14 de mar. de 2007.
- COMÊNIO, J. A. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COMTE, A. *Sociologia*. Evaristo de Moraes Filho (org. da Coletânea). São Paulo: Ática, 1978.
- CONGRESSO da Ordem dos Biólogos BioEconomia. Alvin Toffler. III Congresso da Ordem dos Biólogos BioEconomia. 2008. Disponível em <<http://www.ordembilogos.pt/bioeconomia/>>. Acesso em 20 de mar. de 2008.
- CORIAT, B. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.
- CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, RS: Unisinos. v. 15, n. 8, p. 217-246, 2004.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- CUT. Dia nacional de luta contra a Emenda 3. *Portal do Mundo do Trabalho*. 23 de mar. de 2007. Disponível em <http://www.cut.org.br/downloads2/index.php?option=com_zoom&Itemid=31&catid=12>. Acesso em 10 de mai. de 2007.
- DANDURAND, P; OLLIVIER, É. Os paradigmas perdidos: Ensaio sobre a sociologia da educação e de seu objeto. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 3, p. 120-142, 1991.

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DORES, A. P. O movimento informático nas escolas portuguesas. In: *Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Lisboa: ICSTE, 1994. Disponível em <<http://iscte.pt/~apad/livros/escola%20do%20futuro/livro3.doc>>. Acesso em 11 de fev. de 2007.

DOSSIÊ. *50 anos que marcaram a gestão*. Disponível em <<http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes/ed48dossier1.html#34>>. Acesso em 12 de dez de 2006.

DRUCKER, P. F. *Administração: Tarefas, responsabilidades, práticas*. São Paulo: Enio Matheus Guazzeli, 1975.

_____. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993. (Coleção novos umbrais)

_____. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

_____. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira; São Paulo: Publifolha, 1999a

_____. O institucional, a organização e a cultura da escola. *Cad. Pesqui.*.V. 35, n. 125, São Paulo: 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de abr. de 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 18, set/out/nov/dez. 2001.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*. Ano III. n. 3. p. 27-33. mar. de 1998.

DURKHEIM, É. *Sociologia*. José Albertino Rodrigues (org. da coletânea). 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

EXAME. Peter Drucker, pai da moderna ciência da administração, morre aos 95. *Revista Exame*. Nov. 2005. Disponível em <<http://portalexame.abril.uol.com.br/gestao/n0079514.html>>. Acesso em 22 de dez de 2005.

FARIA, J. H. *Economia política do poder: uma crítica da teoria geral da administração*. V. 2. Curitiba: Juruá, 2007.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas, 1977.

FERNANDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. La economía y el discurso sobre la educación. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: CEDES, p. 27-43, dez., 1989a.

FERREIRA, A. B. H. *Novo aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOLHA de S. PAULO. Caixa amplia prazo para quitar antigo crédito educativo. *Educação*. 28 de out. de 2004. Disponível em

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16331.shtml>>. Acesso em 14 de fev. de 2008.

_____. Educação vai mudar critérios na concessão de crédito educativo, diz Haddad da agência Brasil. *Educação*. 13 de fev. de 2008. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u372160.shtml>>. Acesso em 14 de fev. de 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIEDLAENDER, G; M. S. *Metodologia de ensino-aprendizagem visando o comportamento empreendedor*. Tese (Doutorado) - Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

FRIGOTTO, G. Tendências pedagógicas hoje: Educação e trabalho. *Revista Prospectiva*. Porto Alegre: AOERGS, n. 15, 1986.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Globalização e crise do emprego: Mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 1-24 mai-ago, 1999.

GADOTTI, M. O papel dos meios na formação do aluno e do professor em educação de jovens e adultos. *Educação e Comunicação*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Curriculo/Educ_e_comunic.pdf>. Acesso em 23 mar. de 2007.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. et al (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GINTIS, H.; NAVARRO, V. *Sobre o pensamento de Ivan Illich*. Porto: Nova Crítica, 1979.

GOFFMAN, E. *Manicônios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, F. M. D. et al. Ivan Illich, 2003. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/illich/>>. Acesso em 20 de fev. de 2008.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*. Dossiê Habermas. São Paulo. n. 18, p. 103-114, set de 1987.

HANSEN, K. Summerhill: O Sonho de Liberdade de A. S. NEILL. In: Educação Pública. *CECIERJ*. 04 de jun. de 2003. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=115>>. Acesso em 07 de fev de 2007.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

- HBR. *Mantendo os talentos da sua empresa*. São Paulo: Campus, 2007. 184 p. Disponível em <http://www.livrosdeadministracao.com.br/livros_template.asp?Codigo_Produto=66298>. Acesso em 22 de jan. de 2007.
- HERN, M. (Org.). *Deschooling our lives*. Philadelphia, PA, EUA: New Society Publishers, 1996.
- HIRATA, H. (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: Edusp & Aliança cultural Brasil-Japão, 1993.
- HORNEDO, B. *Iván Illich. Hacia una sociedad convivencial*. Cuernavaca, verano 2002. Disponível em <<http://www.ivanilich.org/Principal.htm>>. Acesso em 16 de ago. de 2007.
- ILLICH, I. *A convivencialidade*. Lisboa: Europa-America, 1976.
- _____. *Nêmesis da medicina. O direito à diferença*. *Cadernos de Ecologia e Sociedade*. N. 3. Porto, Portugal: Afrontamentos, 1976a. (Coleção Viver é preciso / 7)
- _____. *A expropriação da saúde; nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- _____. *Energia e equidade*. Lisboa: Sa da Costa, 1975a. 101p. (Cadernos livres; n.7)
- _____. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- IANNI, O. A polêmica sobre ciências e humanidades. In: *Diversidade na Ciência*. Seminários UNICAMP. São Paulo: UNICAMP, 2003. Disponível em <<http://www.prpg.unicamp.br/IanniTalkOK.PDF>>. Acesso em 03 dez de 2006.
- _____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- JAEGER, W. O protágoras. In: _____. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JINKINGS, N. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. In: AUED, B. (org) *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LANE, R. The Decline of Politics and Ideology in a Know-ledgeable Society. *American Sociological Review*. Vol. 21. N. 5. 1966
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Planta, 2004.
- LIMA, G. F. C. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios*. Tese (doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. 2005. Disponível em <http://www.ecomarapendi.org.br/Rebea/Arquivos/GustavoLima_teseUNICAMP.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2007
- LIMA FILHO, D. L. *A desescolarização da escola: impactos da reforma educacional profissional (período 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

- LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*. São Paulo, vol 27. n 3. set-dez., 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em dez. de 2005.
- LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (org). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.p. 89-98
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.
- LUCKESI, C. et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACHADO, P. S. The sex of angels: analyzing anatomy and the construction of (as if it were) a natural sex. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 24, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abr 2007.
- MAIOLI, E. E. C. *O (dês)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais*. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Departamento de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.ufba.br/tesesimples/tde_arquivos/12/TDE-2006-10-05T09:29:27Z-307/Publico/Dissertacao_%20Maioli,%20Edilene.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2007.
- MALERBA, J. MACHADO, L. R. S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea)
- MANDREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *Praga: Revista de estudos marxistas*. São Paulo: Boitempo, nº 1. p. 113-140. set/dez. 1996.
- MARI, C. L. *Sociedade do conhecimento e educação superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 966p.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MCLUHAN, H. M. Aula sem paredes. In: CARPENTER, E. (Org.) *Revolução na comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MEKSENAS, P. *Educação e globalização*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2001. (Sociologia da Educação)
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORUZZI, A. B. *A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa*. Disponível em <<http://www.cursoideb.utopia.com.br/tiki->

[index.php?page=A+Escola+Lumiar+e+a+quest%C3%A3o+da+autonomia+educativa>](#). Acesso em 20 de jul. de 2007.

MUELLER, R. R. *Trabalho, produção da existência e do conhecimento: O fetichismo do conceito de interdisciplinaridade* Florianópolis - SC 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, L. M. W., et al. *O empresariamento da educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. (Coletivo de Estudos sobre Política Educacional)

OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, ANPOCS, n 10, p. 5-20, jun. 1989.

OLIVEIRA, R. D. Um certo Ivan Illich. Pensamento Ecológico – PECO: Ecologia e ecologismo desde 1978. In: *O Globo*, de 25 de dezembro de 2002. Disponível em <<http://hps.infolink.com.br/peco/p021225.htm>>. Acesso em 14 de abr. de 2008.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2006. 336 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/peregrinot2006.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2007.

PIOLLI, G. P. Z. A reforma educacional do ensino médio no estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes. 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000381407>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

PLATÃO. *Protágoras*. Belém, PA: EDUFPA, 2002. (Coleção Diálogos)

POLANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. *O que é Taylorismo?* São Paulo: Brasiliense, 1988.

REIMER, E. *La escuela ha muerta: Alternativas em materia de educacion*. Barcelona: Barral, 1974.

RODRIGUES, A. Organização Internacional do Trabalho diz que Emenda 3 ameaça combate ao trabalho escravo. *Agência Brasil*. 16 de Março de 2007. Disponível em <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/13/materia.2007-03-13.6055110691/view>>. Acesso em 10 de mai. 2007.

RODRIGUES, J. N. *O papel de Peter Drucker nos 50 anos de história da disciplina do Management*. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/top/Jornal/artigos/Artigos_profissao/homenagem.html>. Acesso em 22 de nov. de 2007.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial – o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROESLER, V. R. *Uma nova fase na relação entre mundo da educação e mundo do trabalho: Um estudo de caso da criação da universidade corporativa grande banco*. 2007. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0663-D.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. de 2008.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

SALES, R. B. C. *Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o Surgimento das universidades corporativas*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Disponível em <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/10161.pdf>>. Acesso em 20 de mar. de 2007.

SALERNO, M. S. *Flexibilidade e Organização Produtiva: elementos para transformar o termo flexibilidade numa categoria analítica; elementos para análise da produção na indústria*. In CASTRO, N.A. (org.), *A Máquina e o Equilibrista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 53-83.

SANTO AGOSTINHO. *De Magistro*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, v. 12, p. 152-165, jan-abr de 2007.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. (Coleção memória da educação)

_____. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1984. (Coleção do Nosso Tempo)

SENAC. Disponível em <<http://www.sc.senac.br>> Acesso em 10 de mar. de 2008.

SENAI. Disponível em <http://www.sc.senai.br/site/montagem.html?pag=secoes/tecnologia/senai_inovacao.html> Acesso em 10 de mar. de 2008.

SENGE. P. M. *Copiar as melhores práticas não é aprender*. Entrevista concedida a Jorge Nascimento Rodrigues. Disponível em <<http://www.gurusonline.tv/pt/conteudos/senge.asp>>. Acesso em 3 de nov. de 2006.

_____. *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *A dança das mudanças*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.

SCHULTZ, T. *A teoria do capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4 ed. RJ: Record, 2000.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção O que você precisa saber sobre)
- SILVA, L. A. C. a reestruturação pós-fordista da produção e suas conseqüências sobre as novas formas de gestão de projetos na indústria automobilística brasileira: o caso da fiasa – fiat automóveis S.A. v. 01, n. 02 : p. 073-086, 2005 *Revista Gestão Indústria*. Disponível em <<http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/revista/revista2005/PDF2/Art06Vol1Nr2.pdf>>. Acesso em 11 de fev. de 2007.
- SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SINDICATO dos Trabalhadores em Pesquisa, Ciência e Tecnologia de SP – SINTPq. *Patrões querem roubar nossos direitos!* Disponível em <http://www.sintpq.org.br/arquivos/artigos/naoemenda_3.pdf>. Acesso em 10 de mai. de 2007.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.
- STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1994, p. 135-167.
- TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, E. Pós-modernidade e niilismo: um diálogo com Gianni Vattimo. *Revista Alceu*. Rio de Janeiro: PUC Rio, n. 13 , v. 7, jul.-dez., p. 209-224, 2006. Disponível em <http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n13_DossieTeixeira.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2008
- TEIXEIRA, F. (Org). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TOFFLER, A.; TOFFLER, H. *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- TOFFLER, Alvin. *A empresa flexível*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- _____. *Previsões e premissas*. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- _____. *A terceira onda*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TOFFLER, A. et al. *Aprendendo para o futuro*. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.
- TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: UNESP, 2005. (Coleção Maurício Tratenberg)
- TREIN, E; CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 141-164 set/out/nov/dez de 2003.

TULLIO, G. A. Locke e o renascimento do jusnaturalismo (o direito natural e seu significado histórico). *Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá*. 2003. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/050.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2007.

TURMINA, A. C.; BIANCHETTI, L. et al. Especialistas ou generalistas? As origens desse dilema e os seus desdobramentos para a práxis dos orientadores e dos supervisores educacionais. *Prospectiva*. Porto Alegre, AOERGS, n.27, p.47-59, 2003.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

ZAKABI, R. Entrevista Alvin Toffler: O big brother. *Revista VEJA*. Ed. 1824. 15 de outubro de 2003. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/151003/entrevista.html>>. Acesso em novembro de 2007.

ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Experiência escolar / Formação Acadêmica
2. Experiência profissional/voltada à educação
3. Em seu entendimento, qual é o papel da escola?
4. Em seu entendimento, qual é o papel da empresa?
5. Como gestor numa posição de traçar as diretrizes, o que você vivenciou destas duas perspectivas?
 - 5.1 O movimento de “desescolarização da sociedade” defendida pelos autores, que pregam a extinção da escola ou de que ela só reproduz as desigualdades sociais;
 - 5.2 A perspectiva defendida pelos empresários na afirmação de que “tudo é escola”.
6. Qual a importância/lugar da educação formal?
7. Qual a importância/lugar da Educação Corporativa?