

Breve Reflexão sobre as Relações entre Novas Demandas de Qualificação e Formação Profissional no Movimento do Capitalismo Contemporâneo

Rosemary Roggero*

* Rosemary Roggero é Mestre em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC/SP.
E-mail - ros eroggero@uol.com.br

Sumário - O texto analisa o debate atual em torno das novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo, a partir de um enfoque acerca das funções sociais da educação, em suas relações com o sistema ocupacional, bem como com as políticas educacionais, influenciadas pelo setor moderno da economia e pelos organismos supranacionais.

A área educacional é um segmento sobre o qual pesam grandes expectativas, que se intensificam sempre que o mundo entra em algum processo de transformação. Por isso, a análise das determinações (ou "indeterminações") que sofre, nesse sentido, em relação às suas funções sociais e às suas finalidades, voltadas, sobretudo, à questão da qualificação, compreende um complexo objeto de estudo e traz à cena polêmicos debates. Há, de um lado, os que consideram heresia "subordinar" a educação aos interesses econômicos; de outro lado, existem os que defendem que a principal função da educação é dar suporte ao desenvolvimento social, entre outras tantas posições fundamentadas nas mais diversas teorias e argumentos.

A partir desse dado de realidade, o objetivo colocado por esse texto é o de examinar alguns aspectos do debate atual em torno das novas demandas de qualificação e formação profissional, no movimento do capitalismo contemporâneo, buscando formular um enfoque crítico da questão.

Para a consecução desse objetivo, é tomado, como principal estofo teórico, o estudo realizado por Claus Offe,¹ em 1974, cujo intento era contribuir à determinação das funções sociais do sistema educacional, em suas relações com o sistema ocupacional e a política da educação.

Nesse estudo, o autor² advertia de que seu critério de desenvolvimento do trabalho científico partia da idéia de que o progresso, especialmente nas ciências sociais, se faz através das controvérsias que, ao quebrar a força do consenso, criam espaço para novas possibilidades de pensar novos interesses sociais e, avisava que suas reflexões, nesse campo, eram "especulativas e triviais", dada a ausência de trabalhos teóricos ou empíricos que possibilitassem estabelecer a conexão entre as experiências cotidianas, das quais se valeu, e a teoria sociológica que estuda o desenvolvimento e a função do sistema educacional.

Assim sendo, ao problematizar a questão, considerou que:

Em todas as sociedades capitalistas avançadas nos deparamos com a reforma permanente e a constante expansão das instituições de educação formal. Como classificar essas tendências? A partir de que pontos de referência sociais podem elas ser esclarecidas de forma plausível? Que problemas pretende a política solucionar dispondo de tais conhecimentos? Quais deles serão realmente solucionados e que novos problemas serão criados? Que relações funcionais existem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, entre as instituições nas quais o trabalho social é organizado e onde a força de trabalho educada e qualificada é trocada por um salário? ³

A partir dessas indagações, Offe⁴ estruturou sua análise levando em conta: (a) as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional; (b) o sistema educacional e a qualificação social da força de trabalho; (c) as funções do sistema educacional e os problemas estruturais do sistema político; (d) o crescimento das funções do sistema educacional; e (e) os problemas e contradições

da política educacional do Estado — entendendo que há uma decomposição dos elos existentes entre a escola e a sociedade, no momento em que se explicitam interesses, criam-se programas e discutem-se, continuamente, as funções necessárias do sistema educacional.

Essa estrutura organizada por Offe justificaria a contraindicação da análise das funções sociais do sistema educacional a partir das intenções declaradas ou finalidades estabelecidas por professores e demais agentes ligados a esse sistema, pois tal procedimento colocaria o pesquisador diante de grande variedade e diversidade de interesses que justificariam tais finalidades. Assim, um subsistema social, como é o educacional, necessitaria de grande poder ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinados. Nesse sentido, ao abordar as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, Offe questionou o pressuposto de que a qualificação da força de trabalho, através da ação do sistema educacional, possa ser relevante para a produtividade.

Sua argumentação negava esse pressuposto, fundamentada nas próprias limitações da contribuição do sistema educacional frente a tal demanda (muito complexa e inespecífica) por qualificação, visto que a idéia de regular a qualificação pelo sistema de educação formal seria sempre caracterizada: (a) por uma "discrepância prática" — que consiste na diferença entre a qualificação adquirida e a que será exigida futuramente pelo mercado de trabalho; (b) por uma "discrepância temporal" — que se refere ao tempo necessário para aquisição da qualificação, sem possibilidade de utilização produtiva direta; e (c) por uma "discrepância de pessoal" — que se realizaria na diferença entre o número de pessoas que, ao passar pelo processo de qualificação, buscarão, ou não, trabalho. Desse modo, a superprodução de qualificação se tornaria irrelevante para o mercado, mesmo crescendo em termos absolutos.

Tal análise, portanto, considerava que o constante processo de racionalização existente, tanto dentro como entre os setores primário, secundário e terciário (especialmente em relação aos dois últimos), implicaria especialmente um deslocamento de qualificações de um nível para outro ou polarização de qualificações — o que não poderia determinar que o nível de qualificação exigido no curso da transformação tecnológica intersetorial viesse a se elevar, diminuir ou permanecer constante.

Tal afirmação põe em dúvida a hipótese de que o progresso técnico demanda aumento de qualificação, e conduz à compreensão de que o sistema ocupacional se alimenta do educacional de forma perversa, uma vez que a demanda por qualificação, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, tem se elevado secularmente.

Essa relação perversa pressionaria o sistema educacional a reconstruir-se a partir do crescimento constante da oferta adequada ao atendimento da demanda, permitindo ao sistema ocupacional tornar-se mais seletivo, sem precisar confrontar-se com a questão da remuneração da força de trabalho.

Sendo o trabalho assalariado capitalista, ao mesmo tempo, um processo de trabalho e de valorização, cujas conseqüências sobre a qualificação contêm um lado conteudístico e um lado social — o primeiro relacionado diretamente à qualificação e o segundo relacionado à determinação social da forma do trabalho assalariado — o ponto chave da demanda de qualificação estaria na formação de capacidades cognitivas que se diferenciem por alto nível de generalidade, ou seja, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra.

O conceito de transferibilidade poderia ser tomado como meta-capacitação, à medida que possibilitaria o "poder de ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação) no plano do trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos".⁵

Essa metacapacitação, dada sua indeterminabilidade de exigências, geraria uma tendência de autonomização do sistema educacional (por conta da clareza decrescente das definições do sistema ocupacional acerca do conteúdo das qualificações) e, conseqüentemente, a necessidade de discussão sobre se esse fato terminaria por afetar ou gerar maior funcionalização do sistema

educacional; o que colocaria em oposição o lado social da qualificação em relação ao conteudístico.

O questionamento, no plano macroeconômico, da relação entre despesas educacionais e crescimento econômico, sugere que as instituições educacionais sejam formadoras de capital humano, o que traz à tona a indagação: a educação formal poderia ser a causa do crescimento econômico ou o crescimento econômico poderia ser a causa da ampliação das oportunidades educacionais?

A resposta demandaria investigar mais de perto as relações que se estabelecem entre capital humano e metatrabalho, levando em conta, também, as questões relativas ao plano microeconômico, em que se necessitaria de um cálculo da taxa de retorno de investimentos educacionais nas pessoas que compõem a força de trabalho, relacionando tipo e duração da escolaridade de um indivíduo à sua contribuição para o produto social — dado difícil de ser levantado, desde a escolha de método até a elaboração de instrumentos para esse fim.

Se a economia da educação pesquisa os efeitos econômicos globais ou específicos da formação do "capital humano", o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido, caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento. A economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional; o planejamento educacional pretende atuar sobre o nível de renda existente ou de crescimento econômico.⁶

Daí decorre que o delineamento de uma política educacional adequada às demandas do sistema ocupacional necessitaria de dados sobre:

1) a demanda de qualificação do sistema ocupacional num momento futuro (que deve estar tão distante nesse futuro quanto o final do curso dos que hoje entram para a escola); 2) os resultados qualitativos da educação que recebem os que iniciam agora seus estudos e os seus currículos; 3) a quota de participação e êxito (resultado quantitativo da educação) atual dos que entram para a escola; e 4) a taxa de obsolescência dos resultados qualitativos e quantitativos da educação no momento de sua transposição para o sistema ocupacional.⁷

Esses dados são tão difíceis de levantar quanto os necessários ao planejamento educacional, quando se tem em vista a questão da determinação da demanda de oportunidades de instrução e vagas no sistema, que cresce em função de uma oferta desconhecida.

A relação entre sistema educacional e qualificação social da força de trabalho, no que se refere ao atendimento das exigências do sistema econômico, pressupõe (ou deveria pressupor), não somente o atendimento à demanda do sistema ocupacional, mas a garantia da ocupação efetiva e duradoura da força de trabalho, com salário contínuo e em condições de adequar-se às transformações quantitativas e qualitativas desse sistema.

Se a função de seguridade social da qualificação oferecida pelo sistema educacional aparece determinada pelas responsabilidades da educação fundamental em relação às exigências de comportamentos requeridos pelo trabalho e correspondentes virtudes gerais que lhe são necessárias, esta seria uma função definida do sistema educacional a ser resguardada pela política educacional.

Além disso, essa política seria adequada ao bem comum de uma sociedade capitalista, mostrando-se capaz de reunir os interesses do capital e do trabalho, numa espécie de "fórmula de compromisso". Entretanto, a adoção de políticas nessas bases também lida com fatores desconhecidos para sua concretização e chega, quase, a parecer utópica.

Por essa razão, a integração social e conteudística da força de trabalho qualificada e em quantidades suficientes no sistema ocupacional, através de um tipo de capacitação inespecífica a ser oferecida pelo sistema educacional, seria um problema tanto para as sociedades industriais capitalistas desenvolvidas quanto para as de capitalismo periférico, tendo em vista que a

assimilação cultural das chamadas "virtudes no trabalho" precisaria ser confiável do ponto de vista do capital.

Caberia ao Estado atuar como mediador, no sentido da criação/conservação dessa confiabilidade, mas a análise das funções do sistema educacional e dos problemas estruturais do sistema político tem demonstrado que, além da subdeterminação de instruções que a política educacional recebe de fora, ainda há limites no que tange aos recursos organizatórios, informativos, fiscais e de consenso da ação política.

A preservação da legitimidade do Estado, frente à sociedade, dependeria da manutenção da ilusão de igualdade entre os cidadãos, e da autodefesa contra a responsabilidade pelas distorções causadas pelos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista. No entanto, essa legitimidade é ameaçada pela pseudoneutralidade do próprio Estado.

Além disso, vem ocorrendo uma substituição da proposta de igualdade pela de equidade, cujo sentido remete à igualdade na oferta de oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades. Ou seja, passa-se a defender, na atualidade, a oferta de iguais oportunidades aos economicamente desiguais — uma contradição que põe a nu os dissensos do discurso liberal (ou neoliberal).

Há que se observar que a criação de igualdade de oportunidades, antes e fora do mercado de trabalho, pressuporia que a política de educação do Estado pudesse estar desligada — pelo menos formalmente — dos procedimentos de troca no mercado de trabalho, o que não ocorre.

Nesse quadro de problemas estruturais, a política educacional seria o setor da política do Estado que mais se adaptaria ao papel maquilador, principalmente porque suas atribuições não podem ser referidas a determinadas classes ou grupos sociais. Essas atribuições são consideradas tão multifuncionais que não há como fazer objeções a necessidades e desejos de uma política educacional expansiva, que tenda a preencher a função de formação ideológica de estruturação da consciência social.

Isso justificaria o acelerado crescimento das funções do sistema educacional, que passaria a assumir, inclusive (embora, até certo ponto), as funções da família, já a partir da educação infantil, permitindo um incremento da ocupação da força de trabalho feminina no mercado.

Além disso, pode-se notar um movimento de "parceria" entre o sistema educacional e o empresariado no que se refere à assunção da educação profissional, dada a necessidade de se conseguir resultados mais eficientes no processo de qualificação da força de trabalho, hoje sob a égide da "competência".⁸

Enfim, o sistema de educação formal acaba tendo que tomar para si, ainda, a qualificação da força de trabalho individual, para adequá-la às exigências de uma sociedade industrial diferenciada, à medida que organiza, institucionalmente, a força de trabalho que não foi assimilada pelo sistema ocupacional, lidando com a questão da espera imposta por esse sistema, que não tem capacidade para assimilar toda a força de trabalho disponível. Tal mecanismo termina por fazer com que a estrutura da qualificação seja empurrada para cima, enquanto a quantidade de força de trabalho que poderia ser assimilada pelo mercado diminui.

Em síntese, a identificação dos problemas e contradições da política educacional do Estado estão diretamente relacionadas às funções sociais da educação e aos problemas estruturais das sociedades capitalistas industriais desenvolvidas, marcadas, principalmente: (a) pelo problema da qualificação conteudística e da criação de disponibilidade da força de trabalho; (b) pela integração social da força de trabalho nas relações de produção capitalistas; (c) pela busca de legitimidade do sistema político, que não consegue atender ao pressuposto de igualdade;⁹ e (d) pela substituição freqüente dos subsistemas sociais pela dinâmica do desenvolvimento industrial capitalista.

A superação desses problemas e contradições demandaria uma análise objetiva do sistema de ação político-administrativa, que tem se descolado, na prática, dos objetivos para ela propostos.

Uma das conseqüências indesejáveis desse descolamento estaria presente na questão da superqualificação sistemática, ao abalar as expectativas daqueles que terão dificuldades em colocar-se num mercado de trabalho ameaçado pelo desemprego estrutural — realidade esta que vem sendo sistematicamente negada pelas propostas políticas, não apenas no Brasil, mas no restante do mundo globalizado.

A produção dessa superqualificação não se dá, porém, de forma homogênea. Pode-se dizer que ela se coloca em núcleos populacionais onde o desemprego estrutural tem chegado de forma mais acentuada, enquanto nos núcleos populacionais mais periféricos, onde a modernização industrial não está fechando fábricas ou a instalação de unidades automatizadas não produz substancial oferta de empregos, o aumento de qualificação pode não ser considerado tão substantivo, bem como a pressão por essa elevação é quase inexistente.

Por outro lado, a opção pela qualificação geral também pode gerar seus efeitos colaterais, porque a integração da força de trabalho, assim qualificada, em estruturas de relações hierárquicas, tenderia a possibilitar o confronto entre o sistema ocupacional e o educacional.

As novas teorias administrativas surgem, então, com a perspectiva de manter sob controle essa ameaça, atualizando os princípios tayloristas na organização do trabalho sob a acumulação flexível, e se colocando como poderoso instrumento ideológico do capital, que vai garantindo sua reprodução e seu espraiamento por esferas da vida antes não atingidas.

Nessa direção de análise, a abordagem de Offe, conquanto mantenha sua lógica, vai de encontro, em alguns aspectos, às novas demandas por educação, requeridas a partir da incorporação de novas tecnologias e do processo de globalização, característico do novo modelo econômico em formação.

O fato é que a questão das novas demandas por educação convive com a contradição representada por tendências, ao mesmo tempo homogeneizadoras e heterogeneizadoras, que se cruzam na estruturação global do capitalismo contemporâneo, fazendo surgir novas formas de segmentação no mercado de trabalho, dando novo sentido à dinâmica de "exclusão/inclusão"¹⁰ da força de trabalho qualificada, com nuances diferenciadas nos países desenvolvidos e nos periféricos.

Esse fenômeno lança seus reflexos sobre o sistema educacional, com a defesa de posições variadas, e mesmo opostas, em torno das políticas educacionais que o orientam. Entretanto, há que se considerar que a existência de uma demanda generalizada, para toda a população, de uma educação geral e abstrata tem se feito cada vez mais exigida para a ocupação de postos de trabalho que atendem às regras do contrato tradicional, no mercado formal, e não deixa de atingir o chamado "setor informal",¹¹ que cresce em abrangência e inespecificidade.

Diante dessa realidade, há intelectuais brasileiros que situam o risco de que, sob a nova ordem tecnológica, os novos paradigmas de organização e o mercado de trabalho, possam vir a comandar as ações no campo da educação,¹² tendo em vista o alcance e a profundidade da revolução tecnológica. E não sem razão.

No contexto da atual globalização do capital, novos pontos de contato se estabelecem entre economia e educação, pois é "através dos processos de ensino-aprendizagem que os agentes educacionais produzem, reciclam e transformam recursos humanos específicos, que podem ser utilizados nas atividades econômicas de produção e reprodução."¹³

Essa relação pode estabelecer-se através de dinâmicas como: (a) formação da demanda de serviços dos agentes educativos pelos agentes econômicos, a fim de satisfazer os requerimentos da atividade econômica; ou (b) os agentes educativos podem tomar a iniciativa de antecipar ou criar necessidades de oferta, que abrem novas possibilidades à economia.

O que predomina, nessa área, é uma tendência ao entendimento de que o sistema educacional deve adaptar-se à demanda derivada de um processo de crescimento e desenvolvimento econômico previsto ou desejado, tendo como indicador de eficiência o grau de ocupação dos

recursos humanos que produz.

Além disso, a educação atua de forma complementar, no conjunto das necessidades econômicas, ao satisfazer demandas culturais de participação no acesso ao conhecimento socialmente produzido, fortalecendo ou transformando identidades individuais e atendendo a uma parte das expectativas de ascensão social.

Tomada em seu conjunto, a educação é um processo consciente de cidadania, cujo objetivo é constituir um cidadão socialmente integrado, mediante a incorporação de valores e atitudes. Nesse sentido, vai ao encontro da formação de recursos humanos, considerando-se que é sobre a base da socialização que se desenvolvem as relações econômicas.

É por essa razão que, num momento de transformação dos paradigmas que sustentam a divisão social do trabalho, cujo modelo em crise se mostra insuficiente para manter a coesão social, a educação — no seu aspecto universal — passa a ser considerada o principal mecanismo de integração e importante base de transformação da economia, ganhando nova centralidade, uma vez que, no processo de globalização, identifica-se o conhecimento — sem limites e ao alcance de todos¹⁴ — como o principal recurso econômico.

Portanto, espera-se do sistema educacional que produza, reproduza e distribua esse recurso econômico e que impulse a formação da cidadania, a partir das novas referências emergentes — embora, por trás desse discurso genérico acerca do conhecimento, estejam encobertas categorias mais específicas relativas aos saberes da força de trabalho, como o "saber fazer" e o "saber ser", que carregam em si as contradições do novo modelo. Assim, a educação vem sendo vista como a chave para o atingimento dos objetivos de transformação estrutural e, conseqüentemente, para a legitimação político-social desses objetivos.

Por outro lado, é preciso verificar que a produção dessa legitimação é liderada por atores muito específicos, a maior parte dos quais representa diretamente os interesses do capital. Os principais articuladores de propostas, no que diz respeito à América Latina, são representados por agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) — propostas essas permeadas por alguns consensos e algumas contradições.

Os pontos de conexão entre essas organizações são representados pela idéia comum de um novo modelo de relação sociedade-Estado, apoiado em reformas voltadas à descentralização, privatização e desregulamentação, entre outras, com maior participação do empresariado, das organizações não-governamentais (ONGs) e das organizações sociais comunitárias; porém, assistidos pelos organismos internacionais.

Quanto às contradições, a dupla FMI-BM vê a educação como "meio", mas enquanto o FMI propõe que se deixe o mercado livre para se ajustar, o BM propõe intervenção na educação para acelerar o processo.

A proposta do Banco Mundial enfatiza a educação básica e está, prioritariamente, voltada à formação de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento, entendendo que mais educação geral gera, automaticamente, mais democracia, tendendo a definir políticas uniformes e universais, com base em decisões tecnocráticas, segundo sua racionalidade instrumental. Entretanto, carece de concretude, ao entender a relação quantidade/qualidade posta como condição da eficiência econômica, deixando em aberto que tipo de valores e atitudes devem ser incorporadas nesse processo.

UNICEF e PNUD vêem a educação como um dentre outros meios para alcançar os objetivos almejados. São agências mais orientadas por um conceito de desenvolvimento humano, pensando a educação como parte de uma política social integrada, no sentido do atendimento às necessidades básicas das parcelas da sociedade atingidas pelos efeitos perversos do

desenvolvimento econômico, vinculando o serviço educacional a serviços de saúde, saneamento básico, habitação, etc. — introduzindo, portanto, junto ao conceito de desenvolvimento, o de "ajuste", e sinalizando maior peso à participação dos setores sociais de diversas comunidades.

CEPAL e UNESCO, por sua vez, preocupam-se em antecipar a qualidade dos recursos humanos, o que se impõe no sentido de alcançar a modernização necessária à incorporação mais vantajosa aos processos globais, a partir da concepção de projetos nacionais, que invistam prioritariamente nas pessoas, não devendo relegar nenhum nível de educação (incorporando aí, inclusive, a pesquisa científica e tecnológica).

Os documentos desses organismos sugerem que a modernização produtiva deva ser alcançada a partir de uma base de criação de novas tecnologias e da expansão de pequenas e médias empresas em atividades através das quais possam atingir competitividade, numa perspectiva de adaptabilidade ao mercado mundial.

No que diz respeito à resposta dos governos, esta se manifesta através da ratificação de compromissos assumidos em relação às propostas dos organismos internacionais, colocando-se em contradição, no que se refere às condições para efetivá-los, embora essa atitude possa ser vista pelos próprios governantes como inevitável. Por outro lado, o papel desempenhado pelas ONGs traz como contribuição a idéia de pensar a educação para além da sua funcionalidade econômica.

No caso brasileiro, a atitude governamental se reflete, claramente, nas propostas mais recentes do MEC e do MTb, articuladas às propostas não só dos organismos internacionais, mas também dos representantes do setor moderno da economia.

Numa perspectiva crítica acerca das propostas dos organismos internacionais, Coraggio¹⁵ adverte que

...há algumas questões que deveriam ser encaradas por uma intelectualidade responsável: nem as empresas privadas, nem os OI, nem as ONGs, nem as organizações sociais deveriam manter-se isentas de um exame de suas estruturas internas, de suas lógicas perversas e dos desníveis entre seus discursos autolegitimadores e seus comportamentos efetivos. Se esse complexo de instituições vão encarar as novas políticas sociais, não deveriam passar elas mesmas, em algum momento, por uma reforma profunda, equivalente a que está se aplicando aos governos nacionais? Que efeitos não desejados terão aquelas políticas desenhadas por organismos que não são controlados politicamente pelos destinatários das mesmas? Que formas e relações de poder reproduzirão em escala ampliada este marco institucional? Além disso, deveria ter-se presente a responsabilidade que na América Latina têm tido os OI em relação ao desenho de políticas setoriais e inclusive de projetos nacionais hoje considerados fracassados.

Por outro lado, há um ponto que vem sendo incomodamente percebido pelos educadores e intelectuais no discurso das mais diversas origens: a aparente convergência de idéias e proposições oriundas dos mais diversos atores. E, embora haja algumas diferenças quanto a ênfases, focos e prioridades, percebe-se que, naquilo que os documentos trazem de essencial, produz-se essa artificial ressonância intersetorial.

A leitura dessa questão não é simples. Mas captar a artificialidade da convergência produzida passa, sem dúvida, por uma verificação mais detida dos discursos e das estratégias. Tomando como exemplo, para este exercício de análise, o documento CNI¹⁶ resultante da reunião dos presidentes das organizações empresariais ibero-americanas, datado de 1993 e redigido pelo Prof. Nassim G. Mehedeff (então assessor de Planejamento da Direção Nacional —, que é também Presidente da Comissão Supervisora do PACTI e PBQP e Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho), nota-se que tal documento apresenta uma visão articulada, porém encobridora de contradições que só aparecem através da lupa da análise discursiva.

Esse documento, entretanto, parece ter servido de base à elaboração do documento MEC sobre a política de educação profissional. Neste último, é utilizada, inclusive, a mesma definição do que se

espera da formação de habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão.

No caso das propostas articuladas pelo empresariado nacional, há que se ressaltar, ainda, o fato de que essa articulação não representa a totalidade da categoria, mas uma pequena parcela da ponta do setor moderno¹⁷ — fato que pode ser confirmado através dos documentos oriundos da Confederação Nacional da Indústria, comparados a publicações dos relatórios de administração das empresas em periódicos especializados de grande circulação, como a Gazeta Mercantil.

Para tomar outro aspecto da questão, analisando as políticas educacionais articuladas e globais, Paiva¹⁸ chama a atenção para o fato de que essas políticas, com reformas e regulamentações, levadas a cabo na história recente do Brasil, consubstanciaram-se nos períodos ditatoriais e nem sempre promoveram a elevação da qualidade de ensino, com democratização das oportunidades de educação para o conjunto da população.

A ditadura Vargas promoveu, ainda que de forma incipiente, uma política dual de educação voltada, por um lado, à difusão da escola elementar e ao ensino técnico-profissional secundário; por outro, à reorganização do ensino secundário propedêutico e do ensino superior.

O período democrático-populista nada fez para atender à demanda de expansão quantitativa e qualitativa do ensino às camadas menos favorecidas da população, mantendo as reformas, levadas a efeito pelo governo Vargas, permitindo, apenas, a expansão quantitativa dos cursos secundários das escolas particulares.

O regime militar, por sua vez, praticou uma política de reforma de todos os níveis de ensino, de caráter eminentemente autoritário e antidemocrático.

A expansão da rede física tem se dado, desde há muito, de forma desordenada e priorizando o atendimento a interesses político-eleitorais.

Atualmente, seja nos documentos que apontam a visão do empresariado nacional, seja nos relativos às políticas públicas, e mesmo naqueles que apontam as propostas das centrais sindicais, está presente uma reivindicação de parcerias, indicando que a resolução dos problemas a serem enfrentados interessam a todos os atores sociais. Essas parcerias dizem respeito, fundamentalmente, às fontes de financiamento da formação profissional — que não é uma formação extensiva a qualquer setor da economia, mas — como já foi abordado —, limita-se aos requisitos de qualificação exigidos pelas empresas de ponta do setor moderno.

Para além da questão da formação profissional, todas as atenções se voltam para a educação básica como indispensável para o desenvolvimento das habilidades que se divulga serem necessárias à operação dos novos sistemas automatizados.

Nesse ponto, há muita controvérsia: os sistemas automatizados necessitam de muito menos gente para lidar com eles no nível operacional. Uma tal mobilização em torno de um setor que tende a empregar cada vez menos o contingente preparado segundo seus requisitos é um dado importante na consideração em torno do movimento do próprio capital, exigindo um estudo mais aprofundado.

Ao lado dessas questões, é fato que a situação da educação brasileira vem mudando, tanto quanto a vida social e cultural, porque o país tem passado por grandes transformações, nos últimos 40 anos, iniciadas com a montagem e expansão, em tempo recorde na história do capitalismo, de um amplo parque industrial, buscando acompanhar o modelo de desenvolvimento econômico vigente.

No que diz respeito às mudanças na área educacional, a heterogeneidade presente nas condições de trabalho, remuneração e ensino nas escolas particulares e públicas, em todos os estados do Brasil; a desqualificação técnica e intelectual dos professores, acompanhada de desvalorização social e profissional; as análises reducionistas e instrumentalistas das funções da escola como reprodutora das desigualdades sociais e o modernismo pedagógico conectado a idéias políticas tidas como progressistas, desenhariam um cenário pouco otimista.

Apesar disso, é dentro desse panorama que, a partir dos anos 90, começou a difundir-se a "centralidade da educação não apenas para o desenvolvimento socioeconômico em geral, mas para a determinação da posição relativa dos países num momento de reinserção e realinhamento no cenário internacional."¹⁹

A qualidade demandada para a educação nesse novo contexto coloca a razão crítica construída a partir de conhecimentos gerais, com ênfase à educação básica, supondo, também, uma reestruturação da educação média e superior, conforme se coloca na nova LDB (Lei 9394/96).²⁰

Nesse sentido, verifica-se a tendência de um resgate do planejamento educacional, desafiado a criar formas eficientes, capazes de efetivar um tipo de formação que ateste a qualificação real, tanto na vida profissional como na vida cotidiana, porque este tipo de qualificação se faz necessária pelas próprias conquistas sociais e culturais decorrentes da nova onda de renovação tecnológica, especialmente apoiada sobre a microinformática e o desenvolvimento das telecomunicações, de abrangência potencialmente irrestrita.

As características centrais dessa qualificação estão fortemente ligadas à noção de competência, exigindo desenvolvimento da comunicabilidade, da transferibilidade e da capacidade de lidar com o fenômeno do tempo real.

Como coloca Offe²¹, a transferibilidade entendida como meta-capacitação, deve possibilitar a capacidade de ajuste ao ritmo das ondas de renovação tecnológica, com suas conseqüências no mundo do trabalho e da vida, demandando a capacidade de adquirir novos conhecimentos.

Do sistema educacional, espera-se, portanto, que essa metacapacitação, cujas exigências passam a ser determinadas em função do desenvolvimento do pensamento teórico, analítico e sintético com alta capacidade de abstração, concentração e exatidão, e do pensamento estratégico para planejar e responder criativamente a situações novas — sempre articulados por capacidades sociocomunicativas — dê conta de possibilitar tanto a independência quanto o trabalho cooperativo em equipes multidisciplinares.

Além disso, esse sistema deve transcender a estrutura atual, devendo levar em conta questões como a da educação continuada e a da ampliação das oportunidades de natureza cultural. Desse modo, poder-se-ia supor que se encontraria superada a tendência, identificada por Offe²², de autonomização do sistema educacional, devido às definições do sistema ocupacional acerca do conteúdo das qualificações, que tendem a fazer convergir, atualmente, o lado social da qualificação em relação ao conteúdo. Mas as transformações do presente não se dão de forma tão mecânica.

Para além das expectativas que pesam sobre a necessidade de reforma do sistema educacional, naquilo que depende da organização do Estado, outras agências, ligadas a empresas, buscam interferir no processo de educação, lançando referenciais para inovações estratégicas, fundamentadas nos novos paradigmas.²³

As propostas das agências, em geral, partem da divulgação de tendências, realizada pelos países de capitalismo avançado e parecem organizar uma espécie de adaptação à realidade brasileira, apoiando-se no discurso da globalização e empurrando as empresas em direção a uma atitude modernizadora de suas estruturas e valores.

No que diz respeito à área educacional, vê-se o crescente incentivo, atualmente feito com ênfase pela mídia, às empresas para que "adotem" escolas e façam ingerências sobre as práticas existentes, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Ações desse tipo não representam novidade no campo educacional e, certamente, há inúmeros fatores criticáveis na sua inserção, mas a receptividade dos educadores que atuam nas escolas não se mostra, via de regra, marcada pela resistência. Parece que se considera que esse tipo de iniciativa de agentes não ligados diretamente ao sistema educacional tem seus méritos: primeiro porque não se furtam a dar sua contribuição, a partir das suas leituras referentes às transformações do mundo contemporâneo; depois porque "dividem a responsabilidade" no que se

refere ao processo de qualificação; e ainda, porque ampliam a visão e as interferências sobre educação, numa perspectiva multidisciplinar. Além disso, nota-se, também, uma convergência das propostas em relação aos novos requisitos de qualificação, "legitimando" a prática dessas parcerias.

Há que se refletir que, na realidade concreta, as pessoas que se põem em contato para a realização das propostas políticas, oriundas de onde quer que sejam, estão mais preocupadas em fazer o seu trabalho e, sem dúvida, muitas delas acreditam estar fazendo algo de positivo e lutam por isso. Da elaboração das políticas à ação na prática da sala de aula, ocorrem processos de adaptação e acomodação, muitas vezes imprevistos e não correspondentes, necessariamente, às intenções postas pelas diretrizes governamentais, mesmo quando essas diretrizes trazem consigo mudanças estruturais no sistema.

De outro lado, Paiva²⁴ identifica que o resultado do sistema educacional, em relação ao desenvolvimento das virtudes intelectuais (já abordadas) não depende apenas da educação acadêmica, mas se relaciona a aspectos psicológicos da formação, envolvendo aquisição de competências (como correspondentes capacidades) de longo prazo.

A elevação do nível de complexidade das atividades, tanto no trabalho como no cotidiano da vida, encontra-se permeada por quatro fatores básicos que se interrelacionam: (1) a densificação da comunicação; (2) a cooperação mediatizada pelo sistema informatizado; (3) a compressão de atividades; e (4) a compactação do tempo.

O primeiro se dá por um rápido acesso à informação e pressão por processamento também rápido dessa informação; o segundo se caracteriza pela elevação da transparência e maior controle sobre o trabalho individual; o terceiro indica maior volume de atividades sobre as quais devem ser tomadas decisões de responsabilidade pessoal; e, finalmente, o quarto tem como peculiaridade a densificação da estrutura temporal.

Desse modo, não basta pensar na formação profissional, mas também na educação geral, que, para além de seu conteúdo básico, tende a tornar-se permeável à adição de habilidades e conhecimentos profissionais especializados, sujeitos a um processo de atualização constante.

As demandas objetivas da revolução tecnológica jogam por terra um tipo de modernismo ineficiente que desperdiça as oportunidades dos alunos. E isto não se dá às custas da formação para um pensamento crítico. Ao contrário: a dominância do pensamento abstrato e geral caminha junto com a possibilidade da crítica. Do mesmo modo que uma ampla informação e compreensão da lógica e dos processos não pode restringir-se à produção, espalhando-se em seus efeitos sobre a vida social. Ao abranger o conjunto das relações sociais, elas abrem caminho para a crítica apoiada sobre o conhecimento.²⁵

Com o capital se organizando para além da questão financeira, com ampla capacidade de penetrar os mais diversos setores da sociedade, os requisitos que introduzem a vida social e cotidiana nos horizontes do trabalho trazem novas possibilidades de articulação equilibradora entre a socialização familiar e a socialização escolar, conferindo a esta última o papel de consolidar virtudes e habilidades que, se espera, sejam forjadas pela primeira.

Entretanto, a discussão sobre a atual centralidade da educação pode estar encobrindo as verdadeiras razões do desenvolvimento capitalista. As relações entre educação, trabalho e desenvolvimento não são mecânicas, portanto, suas leituras não podem ser lineares.

Desse ponto de vista, aquela noção de transferibilidade ou meta-capacitação, desenvolvida por Offe,²⁶ está relacionada, também, à construção de disposições psíquicas que dêem suporte ao enfrentamento da instabilidade e das mudanças presentes no complexo processo de transformação social, influenciando na reorganização das políticas tanto sociais quanto trabalhistas, que estão por vir, não apenas no sentido da acomodação e aceitação passiva, mas no sentido do posicionamento crítico e enfrentamento consciente e conseqüente da realidade que coloca.

Então, a idéia de que a educação e seus produtos possam ser subsumidos pelo capital não pode

se constituir em elemento de paralisação de uma ação renovadora, pois "a função econômica da educação só pode se cumprir através das demais funções do sistema social".²⁷ Além disso, a ênfase no desenvolvimento da abstração e da lógica não pode servir somente aos propósitos capitalistas de produtividade e lucro, mas essa possibilidade caminha junto com a oportunidade de desenvolvimento de um cidadão crítico, apoiado sobre o conhecimento, capaz de gerar outros efeitos de sua formação para a vida social.

Uma das bandeiras dos novos requisitos de qualificação, frente à introdução da microinformática nos processos de trabalho, é a denominada educação continuada, cuja principal premissa está em "aprender a aprender", e essa proposta parece conter uma preocupação eminentemente pragmática, no sentido de formar recursos humanos adequados às novas perspectivas de mercado, acirrando a competição num panorama de escassez de empregos.

Nota-se que os avanços da tecnologia parecem jamais ameaçar a instituição escola. Ao contrário, parece consensual a idéia de que a escola é insubstituível enquanto espaço de socialização e amadurecimento das relações interpessoais, mais até do que de transmissão de conhecimento.

Certamente, o que se fará cada vez mais necessário, é que a escola substitua seus métodos tradicionais por novas formas de interação entre as pessoas que dela fazem parte e novas formas de construir conhecimento, nessa perspectiva de "aprender a aprender".

À medida que se caminhe nessa direção, é possível que a escola esteja preparando as pessoas no sentido de sua qualificação social, que exigirá maior reflexão sobre questões como índole, caráter, solidariedade, responsabilidade e outros atributos da formação da personalidade, além daqueles já demandados pelos novos paradigmas de organização do trabalho. Apesar das contradições já apontadas, há que se considerar que esse dado explica, até certo ponto, o fato de que os discursos dos mais diversos grupos de interesse, sobre a educação, parecem convergir.

Não se pode, como educador, atuando na sala de aula, no governo, na empresa ou na academia, deixar de investir na possibilidade de que talvez estejamos diante de um marco para o desenvolvimento de uma nova formação humanística que traga à luz o "homem universal e lúdico" a que se refere Schaff,²⁸ de um novo sistema de valores e uma nova cultura,²⁹ buscando impedir o acirramento da divisão entre formação geral e formação técnica, que põe em cheque a possibilidade de uma educação humanista mais completa, através do fomento de uma visão parcial do conhecimento.

É claro que, se o capital, antes, se preocupava especificamente com o ensino técnico e, hoje, passa a fazer demandas sobre a educação geral, há que se estar atento no quanto isso se relaciona à perspectiva de aprofundamento da gestão da subjetividade humana e buscar formas de enfrentamento dessa contradição, a fim de que o sistema educacional não passe — apenas — a formar consumidores de produtos, serviços e, principalmente, do conhecimento produzido pelos países de capitalismo avançado.

Assim, uma vez postos ao sistema educacional um novo rol de necessidades e determinações, faz-se necessário, no complexo contexto da globalização, além de se estruturar políticas sociais de educação coerentes e de se articular princípios pedagógicos que possam dar conta da qualificação real — levando em conta o duplo significado das expectativas que regem a nova centralidade da educação —, articular um foco permanente de leitura da interação das forças sociais (Estado, burguesia e outras classes), como propõe Ibarrola.³⁰

Ao pensar nessa direção, certamente, nos veremos diante de questões outras, que também não se esgotam em si mesmas: como a educação vem sendo historicamente encarada pelas diversas forças sociais e como tem se relacionado com cada uma delas? Pode-se dizer que haja diferenças substanciais no ideal de educação da burguesia e das outras classes sociais? Ao deslocarmos o enfoque analítico das relações capital/trabalho para uma leitura das interações entre as forças sociais (ainda que remetendo às classes sociais), não será necessário recontextualizá-las no movimento contemporâneo?

Notas

1 OFFE, Claus. "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". Educação e Sociedade, São Paulo, n. 35, 1990. p. 9-57.

2 Id. *ibid.*, p. 9.

3 Id. *ibid.*, p. 23.

4 Id. *ibid.*, p. 23.

5 Id. *ibid.*, p. 21.

6 Id. *ibid.*, p. 25.

7 Id. *ibid.*, p. 26.

8 Sobre o conceito de competência, de acordo com Philippe Zarifian [notas tomadas a partir da conferência ocorrida no evento da ALAS, em setembro de 1997], seu significado está relacionado à tomada de iniciativa frente aos eventos no processo operativo da produção, requerendo saberes técnicos, saberes de educação geral e atitudes de liderança (capacidade e disposição para tomar iniciativas em prol da empresa). Nesse contexto, entende-se por iniciativa, o responsabilizar-se por uma ação que transforme a produção, sendo que tal responsabilidade refere-se ao assumir os objetivos da empresa e as conseqüências das próprias iniciativas (o que pode ser traduzido na necessidade de assumir a responsabilidade por erros: o controle de qualidade deixa de ser tarefa de um setor e passa a ser responsabilidade posta sobre o trabalhador individual).

9 Talvez venha daí a substituição ideológica de "igualdade" por "equidade".

10 Sob o manto dessas duas categorias, estão encobertas contradições pouco investigadas, que estão ultrapassando o conceito clássico de classe social.

11 Eis aí uma categoria cuja conceituação tem servido mais para complexificar do que explicar: a denominação "setor informal" guarda atividades do setor terciário, atividades exercidas fora dos padrões do contrato formal do mercado de trabalho, atividades incluídas no processo de terceirização.

12 PICANÇO, Iracy Silva et alii. Revolução tecnológica. Campinas: Papirus, 1992. p. 53-58. Coletânea CBE Trabalho e Educação.

13 CORAGGIO, José Luis. Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90. Papeles del CEAAL, Chile, CEPAL, n. 4, 1992.

14 A consideração de que o conhecimento socialmente produzido possa estar ao alcance de todos é ideológica, na perspectiva liberal. O que ocorre é que as novas tecnologias de informação disponibilizam informações que não são igualmente selecionadas, acessadas e incorporadas por qualquer indivíduo, até porque os sistemas de acesso não estão franqueados a qualquer pessoa nem as pessoas estão todas formadas para acessar informações ou produzir conhecimento relevante.

15 CORAGGIO, José Luis. (1992) *op. cit.*, p. 11.

16 CNI. Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários. Salvador, 1993. VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas.

17 Percebe-se que as linhas gerais do discurso sobre educação parecem partilhadas, sem nuances, entre educadores, empresários, políticos e sindicalistas, quando uma análise mais acurada pode demonstrar sérias diferenças quanto aos conceitos atribuídos a determinadas categorias, como "aprender a ser", "competência" e "empregabilidade", por exemplo.

18 PAIVA, Vanilda. Que política educacional queremos?. Educação e Sociedade, São Paulo, no. 21, p. 121-139, 1985.

19 Id. Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional. [S.l.: s.n.] 1994. Mimeo.

20 BRASIL. Leis, Decreto. Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

21 OFFE, Claus (1990) *op. cit.*

22 Id. *ibid.*

23 A fim de exemplificar esse movimento, pode-se tomar não apenas as agências do chamado Sistema S (Senai e

Senac), mas também o movimento de intenso investimento das instituições de ensino superior, em geral, em cursos de extensão, especialização, aperfeiçoamento e treinamento profissional, realizando, ou não, parcerias com empresas, bem como de agências de consultoria que vêm ampliando sua atuação nessa área.

24 PAIVA, Vanilda. (1994) op. cit. p. 11 em diante.

25 Id. *ibid.*, p. 13.

26 OFFE, Claus (1990) op. cit.

27 Id. *ibid.*, p. 3.

28 SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática, São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

29 Ainda que se queira estar atento para não cair no idealismo burguês.

30 IBARROLA, M. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: OREALC. Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos. México: UNESCO, 1988. Retablos de Papel, n. 17, p. 77-95.

| [Voltar](#) |
