

O Diálogo entre Economia e Educação como Chave para Entendimento da Aquisição da Qualificação

Vera Lúcia Bueno Fartes*

RESUMO: O texto faz parte de um conjunto mais amplo de discussões que visam alargar o espectro da questão atual da qualificação, num esforço para reconduzi-la a um de seus principais campos de origem: a Educação. Nesse sentido, interessa-nos alcançar o que poderíamos chamar de "ponta" do processo, na qual entendemos que se encontra enraizada a **aquisição da qualificação**. Dentre as discussões que a aquisição da qualificação suscita, destaca-se uma já clássica para o campo educacional: trata-se da polêmica questão da educação como propiciadora de "capital humano" com as quais se envolveu boa parte do pensamento educacional nos anos 1960/80. É nosso propósito retratá-la, na busca de novos significados que permitam atualizar as discussões para o contexto dos anos 90.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, trabalho, qualificação, economia, capital

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o desenvolvimento de pesquisa para tese de doutoramento vinculada à temática Trabalho e Educação,¹ venho me depa-

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Departamento I.

¹ A referida tese intitula-se *Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo*, e tem como orientadora a Prof^a Dr^a Nadya A. Guimarães e como co-orientador o Prof. Dr. Robert E. Verhine. A investigação tem como ponto de partida as seguintes questões: i) o que os trabalhadores e as gerências reconhecem como sendo as qualificações requeridas pelo trabalho em contextos de forte reestruturação industrial? ii) como, onde e quando os trabalhadores adquirem tais qualificações? iii) qual(is) seria(m) então a(s) concepção(ões) de qualificação - i.e., quais as suas principais dimensões e quais os *loci* mais valorizados de aquisição que (tal como elas se depreendem das representações e práticas gerenciais e dos trabalhadores) tornam o trabalho qualificado? Importa, ainda, assinalar, que o conceito de aquisição da qualificação é aqui

rando com inúmeras questões que estão a desafiar o campo educacional, impondo-me a necessidade de identificar e ressignificar alguns conceitos que, ao longo das pesquisas no âmbito daquele campo de conhecimento tornaram-se vitais, seja pela própria natureza do tema (o valor da educação e do trabalho na vida das pessoas), seja pelas abordagens teórico-metodológicas nem sempre consensuais que essa área de conhecimento suscita (como a polêmica gerada a partir das abordagens marxistas em contraposição às perspectivas da economia clássica). A tudo isso se junta o fato de que essas discussões, que tiveram seu ápice nos anos 60/70, encontram-se outra vez, agora ao fim dos 90, no centro de renovadas indagações, tendo em vista os novos paradigmas de qualificação, propiciados pelas recentes formas de organização e gestão do trabalho.

Tal ordem de preocupações se deve ao fato de que as pesquisas educacionais, durante décadas, moveram-se no sentido de explicar a face “desqualificante” do processo de trabalho (tal como visto no já clássico texto de BRAVERMAN, de duas décadas atrás: *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*) e suas decorrências para a educação. Trata-se, agora, de compreender e estender os limites da qualificação para além dos mecanismos de controle e da inexorável desqualificação do trabalhador, lançando mão de novos aportes teóricos e empíricos que permitam compreender a aquisição da qualificação como uma possibilidade de inserção do indivíduo num mundo que, cada vez mais, necessita de trabalhadores competentes, bem formados e capazes de enfrentar situações adversas no mercado de trabalho.

Atualmente, tais preocupações, no que se referem à qualificação profissional, conquanto encerrem temas já bastante discutidos sobre a relação entre Economia e Educação e os movimentos de crítica subsequentes, deixam de ser vistas como etapas ou modelos do pensamento pedagógico, cuja ideologia era preciso denunciar. Mais do que isso, há

entendido a partir dos estudos acerca da qualificação em sua acepção pós-fordista, que tem como um de seus eixos as relações subjetivas e intersubjetivas no processo de trabalho. Isto significa que o referido conceito pode ser visto a partir da noção de “cultura” que, para VIGOTSKY tem o sentido de *internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas* (1984, p. 65).

que se ressaltar hoje, o saldo positivo no mundo acadêmico, especialmente no campo educacional, que incorporou a noção de que o trabalho é uma atividade concreta, a qual, além de ocorrer em determinada formação social, desenvolve-se em espaços e ramos de cada um dos setores produtivos, e que o trabalhador é não apenas portador de estruturas sociais, mas um sujeito que exerce uma atividade produtiva nos mais diversos campos de trabalho, além de possuir qualidades adscritas, como sexo, idade e cor. Tudo isso faz com que não se possa vê-lo indiferenciadamente, deslocado de seu contexto histórico e cultural.

Essas questões vêm impondo crescentemente à pesquisa acadêmica uma atitude aberta, que não se limite unicamente a denunciar as relações entre educação e trabalho pautadas num tipo de racionalidade meramente economicista imposta ao investimento em educação, mas compreender as possibilidades e limites dessa abordagem. Compreender como o processo de aquisição da qualificação ocorre é a pretensão da tese que ora desenvolvo, cujas questões, tomadas como ponto de partida, não podem ser pensadas sem que se revise atentamente a Economia da Educação.

Para tanto, importa colocar algumas questões que se apresentam, hoje, com significativa pertinência, no debate sobre Trabalho e Educação: a) competências básicas, como atitudes, motivação, criatividade, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo – além de conhecimentos gerais e tecnológicos (hoje consensualmente exigidos do trabalhador) – são indicadores da revitalização dos conceitos enunciados pela Teoria do Capital Humano ?

O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO E A ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

Não é de hoje que os princípios organizacionais preocupam-se com a qualificação do trabalhador. Desde os primórdios da Economia Política, com a obra de SMITH (*Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, de 1776), a relação entre o processo econômico-social e

a qualificação já estavam presentes. SMITH possibilitou ao novo empresário capitalista promover a Revolução Industrial, uma vez que seu texto visava a derrubar as posições mercantilistas, ao defender que a riqueza não se origina das trocas comerciais mas do trabalho, que gera valor. A teoria do valor-trabalho, desenvolvida por SMITH, mostrou que o aumento de produtividade do trabalho possibilitava o enriquecimento das nações e, para isso, a crescente especialização, determinada pela crescente complexificação do trabalho, seria fundamental (SMITH, 1980).

Para ADAM SMITH, a divisão do trabalho resultaria de uma tendência natural do homem para negociar e trocar um produto por outro. Assim, a compra ou a troca provêm da necessidade de satisfazer os interesses individuais, levando o homem a trocar o excedente do produto de seu trabalho pelo excedente do trabalho de outros; desse modo, os homens seriam impulsionados a dedicar-se a uma tarefa específica, nela desenvolvendo qualificações específicas. Nesse sentido, é através da educação, dos hábitos e dos costumes adquiridos no desempenho de diversas tarefas que se desenvolveriam os talentos.

A qualificação, ainda que restrita à fragmentação do trabalho ou a destrezas resultantes de um treinamento rigoroso, portanto, já aparece no pensamento dos economistas desde o século XVIII, como na citada obra de SMITH. No entanto, a construção de um campo disciplinar – Economia da Educação – que define a qualificação como fator de produção, vai aparecer bem mais tarde, no contexto das teorias da Modernização, após a Segunda Guerra Mundial (MACHADO, 1989; FRIGOTTO, 1984, 1995).

O cenário nos anos 50/70

A sistematização do campo de estudos que viria a ser conhecido como Teoria do Capital Humano, ocorreu no Grupo de Estudos do Desenvolvimento, coordenado por SCHULTZ, nos Estados Unidos, na década de 50, contando ainda com BECKER, HARBINSON e MYERS. A equipe

de SCHULTZ buscava descobrir o fator que pudesse explicar, para além dos já conhecidos fatores (nível de tecnologia, insumos e mão-de-obra), as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países.

De acordo com os princípios dessa teoria, largamente divulgada e discutida nos meios acadêmicos, a estreita relação entre qualificação/força de trabalho e crescimento é evidente, na medida em que a aquisição de conhecimentos leva a um aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Desse modo, os trabalhadores transformam-se em capitalistas na medida em que, ao investirem na aquisição de conhecimentos, eles se tornam proprietários de capacidades economicamente valiosas (VERHINE, 1982).

Sob esse prisma, a qualificação é vista como um fator de desenvolvimento econômico, explicando que as diferenças na formação de renda pessoal e da produtividade são fruto do nível de educação adquirida pelo indivíduo. Ao permitir a aquisição de saberes específicos e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à qualificação para o trabalho, estabelece um vínculo direto entre educação, treinamento, produtividade e acumulação desse capital adquirido na escola.

A tônica das propostas educacionais, portanto, sublinhava a valorização e promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional; a concepção de educação como investimento e atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, além das práticas de integração escola-empresa como necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho (VERHINE, 1982). Tais medidas tratavam de imprimir racionalidade ao investimento em educação, propondo uma correta aplicação de recursos, ao mesmo tempo em que asseguravam uma população educada de acordo com as demandas sociais e econômicas. No Brasil, essa teoria encontra terreno fértil e ampla difusão no chamado período do “milagre econômico” (FRIGOTTO, 1995).

Como se sabe, no decorrer dos anos 70 a política educacional no País foi largamente influenciada pela Economia da Educação, vindo a se refletir muito particularmente sobre as instituições de formação profissional. Naquela perspectiva, defendia-se a associação linear entre investimentos em qualificação da mão-de-obra e aumento da renda individual e social. Nesse sentido, as ações na área educacional buscavam atingir a maneira mais racional de conferir um número determinado de diplomas em determinadas áreas ou profissões, que atendessem às projeções de demanda. Para isso, calculava-se a taxa de retorno por meio de diferenciais de rendimento (salários), tendo por base o tempo de escolaridade ou posse de um diploma (PAIVA, 1994).

Nessa perspectiva, enfatizava-se a obtenção de qualificações formais, cuja importância era auferida pela relação custo-benefício. O mercado, por sua vez, recrutava força de trabalho diplomada, valorizando particularmente os atestados de conclusão de curso, o que levou as instituições de formação profissional a adequarem suas atividades às demandas do mercado. Isso resultou em que a elaboração dos currículos fosse guiada pelas análises ocupacionais, a partir do levantamento pormenorizado das questões: o que se faz? como se faz? com que e onde se faz? Desse modo, considerava-se que os objetivos educacionais haviam sido atingidos quando o aluno dominava o “fazer” de uma determinada profissão, isto é, quando ele fosse capaz de reproduzir um trabalho prescrito com a máxima exatidão (GONZALES, 1996).

Representantes de uma ala marxista mais tradicional na educação brasileira acenderam os debates sobre a racionalização do investimento educacional. Produzindo duras críticas à concepção economicista da educação, constituíram-se como marco da produção teórica no Brasil nos anos 80. Uma das críticas mais severas ao capital humano partiu de FRIGOTTO (1984, 1991a, 1991b, 1995), que elaborou suas proposições rebatendo a visão economicista da educação ao mesmo tempo em que defendia a noção de educação como campo de luta que ocorre nas diferentes esferas da vida social, estreitamente ligada aos interesses de classe. Tomando a perspectiva marxiana como fundamento para suas críticas,

FRIGOTTO via a Economia burguesa na origem da segmentação e da fragmentação como estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital, processos que, segundo ele, retiravam da educação seu caráter histórico, reduzindo-a a mero “fator de desenvolvimento”.

A crítica à Teoria do Capital Humano pode ser observada igualmente em outro trabalho bastante difundido no final dos anos 70 e início dos 80. Trata-se de ROSSI (1978), que contesta o cerne do pensamento de SCHULTZ (para quem todos os trabalhadores seriam capitalistas em potencial, pois todos seriam portadores de um fator de produção básico, de um capital específico, representado pela sua força de trabalho e pelo conhecimento). ROSSI entende que este seria o lado ideológico do conceito de capital humano, uma vez que, nessa perspectiva, esse novo tipo de capital estaria teoricamente disponível a qualquer trabalhador que se dispusesse a estudar.

A concepção neoclássica de capital, da qual deriva a Teoria do Capital Humano, também serve de ponto de partida para as críticas de MACHADO (1989a). De acordo com a autora, a concepção neoclássica (também chamada de marginalista) supõe a noção de que não é o trabalho em si que confere valor a qualquer mercadoria, porém a utilidade desse trabalho. Nesse sentido, a autora entende que o conceito neoclássico não pressupõe a necessidade de conceber o capital como uma relação social específica, própria de uma dada sociedade historicamente constituída, mas como um fator de produção existente em qualquer sociedade humana. Isso, ainda de acordo com MACHADO, suscitaria uma série de dúvidas acerca do conceito neoclássico de capital, isso porque esse conceito ora designa os meios de produção (o chamado capital físico) ora designa o capital financeiro, sem uma conceituação mais clara do que sejam esses fenômenos.

No entanto, mesmo no interior da crítica à Teoria do Capital Humano houve quem reconhecesse que esta se constituía num importante passo no sentido de entender que o sistema educacional não se restringe unicamente a selecionar e classificar os indivíduos, uma vez que a escola-

rização efetivamente aumenta a produtividade. Tal é o ponto de vista de BOWLES e GINTIS (1976) que, no entanto, não pouparam suas críticas ao fato de que a referida teoria exclui a importância dos conceitos de classe para as explicações do mercado de trabalho. Coerentes com a abordagem reprodutivista, esses autores defendem que uma teoria adequada dos recursos humanos deve abranger tanto uma teoria da produção quanto da reprodução social, e a Teoria do Capital Humano, segundo eles, peca por não corresponder a ambos os motivos.

O cenário nos anos 70/90

Conquanto tenha exposto apenas um quadro mais geral da polêmica que se armou em torno da Economia da Educação nos anos em torno de 1950 até início dos 80, não se pode deixar de reconhecer a ampla repercussão no campo educacional e a riqueza dos debates que daí surgiram. O saldo revivificador que aquelas discussões provocaram no seio da educação produz seus ecos até os dias de hoje, quando mais de vinte anos após muda o cenário nacional e internacional, com novos desafios colocados ao mundo do trabalho e ao campo educacional.

A abordagem pelo prisma econômico da Educação, expressa pela Teoria do Capital Humano, tem se constituído ao longo dos últimos anos numa questão complexa e, hoje, tornada mais do que nunca relevante, em face dos requerimentos do mundo do trabalho, evidenciados pelos processos de reestruturação produtiva e suas exigências de um contingente com elevados níveis de qualificação, constituindo-se (e ganhando cada vez mais força), posto que

a produção e acumulação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento dá conta de uma nova “economia da educação” que, embora muitas vezes trabalhe com o conceito de “capital humano”, pouco tem em comum com aquela que dominou a cena nas décadas de 1950 e 1960 (PAIVA e WARDE, 1993, p. 19).

Partindo dessa premissa, PAIVA (1991) delineia um panorama que, iniciado nos anos 70, apresenta-se em toda a sua plenitude na década

seguinte. Tal panorama, segundo a autora, tem como pano de fundo o fim do keynesianismo, que trouxe o aumento do desemprego, um consumo personalizado e sofisticado, a especialização flexível da produção, a reintrodução dos aspectos artesanais no trabalho, ao lado do esgotamento das formas rígidas do trabalho taylorizado e, possivelmente, da própria divisão do trabalho. Sua argumentação toca em pontos nodais dessas transformações, a saber:

- os setores terciário e secundário vêm aumentando o uso da microeletrônica, constituindo-se, com isso, num dos aspectos centrais das transformações em curso. Mesmo que a automação não atinja patamares demasiado amplos, o certo é que as empresas reconhecem a importância da combinação entre tecnologia e trabalho humano. Isso conduz a que, além da redução dos postos de trabalho, emerja o fenômeno da reaglutinação de tarefas, com elevação simultânea da produtividade que, além de gerar desemprego, favorece maiores disparidades salariais e polarizações de diversos matizes;
- a “flexibilização” do trabalho, que despadroniza tempo, lugar e salário (trabalho em tempo parcial, contratos mais curtos, trabalho em casa, por hora, em terminais de computador, negociações individuais de salários; tudo isso caracteriza um novo tipo de inserção no mundo do trabalho, que é afetado pela desregulamentação do mercado e sua gradativa segmentação).

Tais modificações vêm resultando num gradativo enfraquecimento dos movimentos sindicais, eliminando progressivamente conquistas históricas dos trabalhadores. Essas modificações constituem-se em dados nada desprezíveis, que atingem em cheio a pesquisa acadêmica, particularmente no que concerne às relações entre educação e o mundo do trabalho. A realidade cambiante de nossos dias já não permite que se imprima um tipo de racionalidade ao investimento em educação pautado na otimização dos recursos, ao mesmo tempo em que assegura um “produto” educado de acordo com as necessidades sociais e econômicas, tal como preconizava a Teoria do Capital Humano de duas décadas atrás,

uma vez que o planejamento dessas ações era inteiramente estabelecido sobre uma concepção de profissões tradicionais, requeridas pelo mercado de trabalho (PAIVA, 1995).

Além disso, como explicam AMADEO *et al* (1994), referindo-se ao caso brasileiro, a capacidade da economia de gerar empregos muda consideravelmente durante a década de 80, quando comparada com a de 70 e mesmo com as décadas anteriores. Enquanto na década de 80 o crescimento do emprego foi de 40%, nas décadas de 50 e 60 o número de postos de trabalho cresceu apenas 30% por década, apesar de as taxas de crescimento médias no PIB (6,5% a.a.) terem sido bem maiores do que a observada nos anos 80.

Tais questões – quando não pelo crescente tom de reestruturação das políticas de organização e gestão do trabalho na maioria das empresas – supõem que se imprima novas abordagens ao conceito de capital humano, particularmente quando se sabe que as taxas de desemprego crescem à medida em que decresce a escolarização e a qualificação da força de trabalho.

Essa é uma das conclusões de pesquisa realizada AMADEO *et al* (1994). Ao procurar determinar se o mercado de trabalho brasileiro funciona primordialmente como *gerador de desigualdades* ou simplesmente como um mecanismo *revelador de desigualdades* previamente existentes na força de trabalho, tais pesquisadores contribuem para o debate em torno da questão do capital humano, observando que a desigualdade salarial no Brasil está fortemente relacionada à educação.

De acordo com esses autores, o mercado de trabalho, por um lado, *revela desigualdade* salarial quando esta é uma transformação da desigualdade em capital humano ou seja, quando a desigualdade salarial se associa a níveis educacionais. Por outro lado, o mercado de trabalho *gera desigualdade* quando, em função da discriminação ou segmentação, existem diferenciais de salário entre trabalhadores com o mesmo capital humano. Neste caso, a desigualdade salarial está associada ou a diferenciais de salário entre

setores de atividade e regiões ou a diferenciais de salário por gênero e raça.

Em outras palavras, o que a pesquisa de AMADEO e outros sugere é que a maior parte da desigualdade salarial no Brasil não parece ser gerada pelo mercado de trabalho, mas sim pelo sistema educacional. Desse modo, a preocupação com o mercado de trabalho parece direcionar-se agora para o tema da qualidade dos postos de trabalho gerados. Além disso, como enfatizam os autores da pesquisa, o fato de que 2,5% da força de trabalho perdem ou abandonam seu posto de trabalho a cada mês, sendo rapidamente realocados, exemplifica, por um lado, a flexibilidade alocativa do mercado de trabalho, mas por outro preocupa, na medida em que indica que grande parte das habilidades específicas da força de trabalho está sendo perdida devido à alta taxa de rotatividade ou que a força de trabalho não tende a desenvolver habilidades específicas.

Esse ponto de vista reforça as colocações de PAIVA (1993, 1994, 1995), para quem a Teoria do Capital Humano, hoje, necessita ser redimensionada, em face das exigências do novo paradigma produtivo. A internacionalização da economia, ao pressupor a adoção de novas tecnologias de gestão e de produção, exige novos perfis ocupacionais e, nesse contexto, a qualificação aparece como condição necessária.

O debate que se acendeu no âmbito da educação, em virtude dessa nova realidade, ganha contornos mais amplos, devido à preocupação da sociedade como um todo quanto às questões relativas à inserção no mercado de trabalho. Essa visível reversão de tendência quanto à qualificação (no sentido de que o “ofício” vinculado à habilidade e destreza perde lugar para competências tais como: saber lidar com informática, interpretar e resolver problemas, trabalhar em grupos, ser criativo, etc.) sugere que a mão-de-obra pode se constituir num dos principais obstáculos (ou incentivos) à modernização industrial (SALM, 1993).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pelo que até aqui foi exposto entendemos que não cabe falar da relação entre Economia e Educação como algo estático ou imutável, demonizando as perspectivas econômicas da educação ou, ao contrário, colocando-a como panacéia para as mazelas nacionais cuja face, das mais visíveis, é o desemprego, pois essa relação varia de acordo com a estrutura e o dinamismo da economia. Em economias pouco desenvolvidas, marcadas por baixo dinamismo tecnológico e que não possuem um sistema próprio de inovação, e mesmo nas economias mais avançadas, com uma base técnica consolidada (aparentemente livre de sobressaltos), o papel econômico da educação aponta para seu caráter de seletividade (SALM e FOGAÇA, 1997).

Bom exemplo disso, para esses autores, são as visões reprodutivistas e credencialistas que marcaram o pensamento educacional nos anos 60 e 70, em plena crise do fordismo. Naquelas circunstâncias de relativa estagnação tecnológica, as empresas tendiam à passividade quanto à educação dos trabalhadores e faziam uso dos sistemas educacionais mais como um processo de seleção para distribuir a mão-de-obra conforme as demandas de cada posto de trabalho. Esse foi um fenômeno exaustivamente estudado, particularmente pelos teóricos norte-americanos BOWLES e GINTIS (1976).

O credencialismo, por sua vez, aparece com mais intensidade quando as boas oportunidades no mercado de trabalho são escassas devido à baixa taxa de crescimento da economia. Isso, em alguns casos, leva os jovens a buscarem credenciais mais elevadas, muitas vezes optando por um curso superior qualquer (porém mais valorizado no mercado de trabalho), em detrimento de uma boa formação técnica de segundo grau.

Nessas novas discussões que se abrem, o que se pode observar é que a questão do capital humano encontra-se fortemente enraizada. Não há, por exemplo, quem recuse a idéia de que, se o que se busca é a garantia da competitividade da indústria nacional, além, é claro, da inserção da

população no mercado de trabalho, num momento de fortes mudanças tecnológicas, econômicas e culturais, a máxima prioridade deve ser dada à capacitação dos agentes sociais envolvidos na produção. Ou, nas palavras de VALLE:

elaborar uma política industrial significa hoje a construção de uma visão estratégica das estruturas produtivas da nação, na qual o grau de atendimento das necessidades apresentadas pelos principais atores sociais envolvidos (trabalhadores, consumidores, usuários de serviços públicos, ambientalistas, empresas) depende de novos padrões de produtividade, flexibilidade, qualidade, inovatividade, logística e adequação ambiental, que só podem ser obtidos através de uma maior integração interna e externa das empresas, nos planos econômico e cultural (VALLE, 1996, p. 112).

Esse ponto de vista, tal como o de AMADEO *et al*, reforça as colocações de PAIVA (1993, 1994, 1995), para quem a Teoria do Capital Humano hoje, necessita ser redimensionada, em face das características e exigências de um novo paradigma produtivo. É nesse sentido que, para VALLE, o cenário de hoje é substancialmente diverso daquele que deu origem ao modelo de substituição de importações, sob a vigência do qual foi construída a maioria de nossas fábricas. Como características daquele período, o autor enumera:

- baixo poder de compra da população: as escalas de produção eram consideradas insuficientes para a criação de mercados concorrenciais, justificando-se, assim, barreiras à entrada de novas empresas, reservas de mercado, importação de tecnologia, etc;
- a concentração industrial, com frequência estimulada pelo próprio governo;
- a primazia da produtividade em detrimento da qualidade, da inovatividade, da flexibilidade;
- baixo investimento das empresas transnacionais: suas primeiras plantas nem mesmo previam a possibilidade de expansão, que mais tarde seria realizada, porém de forma desorganizada e ineficiente.

Dentre os resultados de tudo isso pode-se destacar o baixo nível de investimentos, nenhuma orientação exportadora e um total descaso

em relação à formação profissional. Isso se traduz no fato de que a integração cultural da produção em nosso País tradicionalmente esbarrou nos limites da educação básica e profissional. Só para ficarmos no âmbito do ensino profissionalizante, podemos distinguir três momentos em que essa crítica se aplica (VALLE, 1996):

- ensino profissionalizante era visto no Brasil, no começo do século XIX, como obra de caridade, dirigida aos “desvalidos da sorte”;
- SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ao ser criado em 1942, rompe com essa tradição, passando a orientar a formação profissional segundo as necessidades do mercado de trabalho. Mesmo que correndo o risco de se tornar um mero adestrador de trabalhadores, há que se reconhecer a importância conferida pela instituição à formação profissional;
- os anos 90 trazem dois desafios: um deles, traduz-se pela modernização industrial e o outro a convicção de que o sistema de formação profissional não pode se reduzir a uma simples alternativa ao ensino regular destinada aos que não podem prosseguir seus estudos. Com isso reconhece-se a necessidade de eliminar o caráter de “adestramento” e de se oferecer uma educação mais abrangente.

Tal ordem de preocupação vigente nos anos 90 tem envolvido vários tipos de ações que vão desde as agências de formação profissional, passando pelos sindicatos, pelas universidades, pelas empresas e pelo próprio Estado. É VALLE, ainda, quem esclarece esses pontos:

- em relação ao SENAI, por exemplo, sabe-se que essa instituição vem realizando esforços no sentido de formar pessoal para as indústrias de maior peso econômico e político, particularmente nos estados mais desenvolvidos. Muitas vezes essa atuação positiva leva esse tipo de instituição a desempenhar um papel central na reestruturação de certos segmentos, como no caso de seu centro de tecnologia têxtil (CETIQT). Contudo, ainda na opinião do próprio VALLE, muito mais poderia ser feito, tendo em vista a enorme arrecadação da entidade. Além disso, há dificuldades admitidas pelo órgão no que diz respeito

à formação de pessoal para as pequenas e médias empresas e para o setor informal;

- no que diz respeito aos sindicatos, estes vêm demonstrando uma boa capacidade de acompanhamento da evolução da indústria, com o reconhecimento de que a modernização industrial representa um sério desafio, particularmente no que diz respeito às capacitações necessárias para negociar. De fato, as novas tecnologias de gestão e de produção exigem um bom nível de interlocução com os trabalhadores, e se essa interlocução não se realizar com a mediação dos sindicatos, ela passará a ocorrer diretamente com os empregados. Essa compreensão tem levado o movimento sindical a exibir grande interesse pela formação profissional, seja pela necessidade de exercício da cidadania, seja pela recusa em compreender a formação profissional como simples adestramento ou mesmo pela não aceitação do treinamento como simples garantia do aumento da competitividade dos sistemas produtivos;
- quanto às universidades e demais centros de pesquisa, nota-se que essas precisam de uma definição maior de seu grau de ligação com a sociedade civil e com o setor privado, a fim de que possam definir-se quanto à sua nova identidade. Teme-se, por exemplo, a interferência de um espaço público pelo setor privado, além de uma redução da ciência aos problemas menos abstratos e quantificáveis do mundo industrial;
- Estado, por sua vez, devido à crise fiscal e ideológica, tem tido uma certa dificuldade em manter seu papel histórico no investimento e direcionamento da indústria nacional e, conseqüentemente, na capacitação tecnológica;
- no que diz respeito às empresas, a situação é ainda mais difícil, uma vez que estas possuem um baixo índice de utilização dos principais métodos de capacitação tecnológica. Isto se expressa pelo pouco investimento em P&D (pesquisa e desenvolvimento), principalmente fora das grandes estatais, predominando a aquisição de tecnologia ex-

terna. Ademais, a aprendizagem via cooperação com outras empresas, com institutos de pesquisa, com clientes, etc., é prática quase inexistente na indústria brasileira. E por último, embora haja nas empresas nacionais algum nível de aprendizagem tecnológica e gerencial, como decorrência da própria prática industrial no dia-a-dia, não se pode falar, por exemplo, numa autêntica aprendizagem contínua (*kaizen*), a exemplo da filosofia empresarial japonesa. Isso se deve à alta rotatividade do trabalho, à falta de engenharia industrial e à ausência de uma visão de longo prazo.

Na realidade, para que os métodos enumerados acima (pesquisa e desenvolvimento, cooperação com outras empresas e aprendizagem contínua) possam produzir frutos reais, há que se atender a três exigências prévias: a primeira delas diz respeito à necessidade de uma massa inicial mínima de conhecimentos tecnológicos e gerenciais, sem os quais não haverá incorporação da aprendizagem; a segunda, refere-se à necessidade de se dispor de um sistema de normas e de valores, como símbolos organizados sistematicamente. Para isso é importante que não se pense somente em reproduzir conhecimentos, mas que trabalhadores e gerência entendam a importância de se avançar sempre em produtividade, flexibilidade, qualidade, logística, inovatividade e adequação ecológica. Uma terceira exigência refere-se à importância de se dispor de modelos organizacionais modernos através de um trabalho interdisciplinar entre educadores, sociólogos, engenheiros, etc.

Nessas novas discussões que se abrem, o que se pode observar é que a questão do capital humano encontra-se fortemente enraizada. Não há, por exemplo, quem recuse a idéia de que, se o que se busca é a garantia da competitividade da indústria nacional num momento de fortes mudanças tecnológicas, econômicas e culturais, a máxima prioridade deve ser dada à capacitação dos agentes sociais envolvidos na produção.

O que se pode depreender dessas discussões é que essa “nova economia da educação”, embora trabalhe com o conceito de “capital humano”, pouco tem em comum com o conceito que vigorou nos anos

50/60. Tal diferença concentra-se no fato de que, embora a nova economia da educação volte a se preocupar em medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno, ela hoje vem se preocupando muito mais com o retorno do investimento educacional que se expressa, não no estoque de conhecimentos que produzem acesso a um dado posto de trabalho, mas na aquisição de qualificações possibilitadas pelo conhecimento que produz riqueza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADEO, Edward et al
1994 **A natureza e o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro desde 1980**. Rio de Janeiro: IPEA. (Texto para discussão n. 353).
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert
1976 **Schooling in capitalist America**. N. York: Routledge and Kegan P.
- BRAVERMAN, Harry
1977 **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTRO, Nádyá A., GUIMARÃES, Antônio S.
1991 Além de Braverman, depois de Burawoy: novas vertentes analíticas na Sociologia do Trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo n. 17.
- FRIGOTTO, Gaudêncio
1984 **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio
1987 Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio
1991a Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Trabalho, educação e prática social - por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes médicas, p. 254-274.
- FRIGOTTO, Gaudêncio
1991b Trabalho, educação e tecnologia. **Tempo Brasileiro**. São Paulo, n. 105, p.131-148.
- FRIGOTTO, Gaudêncio
1995 **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez.
- GONZALEZ, Wânia R. C.
1996 **Competência: uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI/DN/Ciet.

- LEITE, Elenice M.
1994 **O resgate da qualificação**. São Paulo. Tese (Doutoramento) – Universidade de São Paulo.
- LEITE, Marcia de Paula, POSTHUMA, Anne Caroline
1995 **Reestruturação produtiva e qualificação**: reflexões iniciais. Campinas. Projeto Cedes/Finep/Cnpq (mimeo).
- PAIVA, Vanilda
1991 Educação e bem-estar social. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 39, p. 161-200.
- PAIVA, Vanilda
1993 O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 45, p. 309-326.
- PAIVA, Vanilda
1994 **Transformação produtiva e equidade. A questão do ensino básico**. Campinas: Papirus.
- PAIVA, Vanilda
1995 Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e sociedade**. Campinas, n. 50, p. 70-92.
- PAIVA, Vanilda, WARDE, Mirian J.
1993 Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 44, p. 11-32.
- SCHULTZ, T.
1973 **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar.
- SMITH, Adam
1980 **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Kaluste Goulbenkian.
- VALLE, Rogerio
1996 Modernização industrial: exigências institucionais e culturais. In: VALLE, R., WACHENDORFER, A. (coords.). **Mercado de trabalho e política industrial. Obstáculos institucionais à produtividade**. São Paulo: Marco Zero.
- VERHINE, Robert E.
1982 Educação e mercado de trabalho: perspectivas alternativas e suas implicações para o problema da pobreza. Salvador, **Caderno CRH**, n. 2, p. 85-130.
- VYGOTSKY, Lev S.
1984 **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S.
1989 **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.