

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

Vera Lúcia Bueno Fartes  
Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.  
E-mail: [vefartes@svn.com.br](mailto:vefartes@svn.com.br)

---

Vera Lúcia Bueno Fartes. O diálogo entre economia e educação como chave para entendimento da aquisição da qualificação. 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 questão da 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 de 1960/80. É nosso propósito revisitá-la, na busca de novos significados que permitam atualizar as discussões para o contexto dos anos 90.

---

Uma rica produção teórica e empírica que envolve as discussões sobre a relação entre trabalho e educação, ou, mais especificamente, sobre o novo modelo industrial e a qualificação da força de trabalho, vem se consolidando desde os anos 70 e, mais intensamente, ao longo dos 80 e 90. No decorrer desses anos, tanto a Sociologia, vale dizer, a Sociologia do Trabalho, quanto a Educação, particularmente através da linha de pesquisa em Trabalho e Educação, vêm integrando uma diversidade de questões pertinentes à organização da produção e do trabalho, às formas de uso da mão-de-obra, ao mercado de trabalho, ao sistema educacional e à formação profissional e tecnológica, entre outros temas.

Em vista disso, já se tornou quase um truísmo a afirmação de que as profundas transformações que vêm ocorrendo na base técnica da produção e nas formas de organização e gestão do trabalho, necessitam de um novo tipo de trabalhador e de um novo modelo educacional, posto que tais modificações tenderiam a superar a produção em massa, típica do modelo taylorista-fordista.

Nesse sentido, tanto a Sociologia do Trabalho vem se colocando problemas que demandam uma atenta revisão nos conceitos que envolvem problemas teóricos de estrutura e sujeito, análises micro e macro-sociais e a relação entre lógicas econômicas, sociais, políticas e culturais, quanto o campo da Educação vem questionando uma tradição que, ao privilegiar as desigualdades (entre as classes), esqueceu-se das diferenças (entre os sujeitos e os grupos) pois,

ao ressaltar os aspectos de desigualdade...[a Educação] talvez tenha relegado a segundo plano as interpretações e os interesses próprios dos diferentes grupos sociais, absorvendo-os a uma interpretação e a interesses construídos de forma homogênea e acima dos grupos.<sup>1</sup>

Essas colocações exprimem o quanto hoje o estudo que envolve questões ligadas à relação entre trabalho, educação e qualificação constitui tarefa nada fácil que exige, antes de mais nada, um investimento cuidadoso nas bases teórico-metodológicas, para que se possa, através da necessária revisão de alguns conceitos básicos, estabelecer parâmetros norteadores que fundamentem a discussão desses problemas com novos aportes resultantes das transformações pelas quais passam o mundo do trabalho e o campo educacional.

Face a essas questões, que hoje desafiam toda a sociedade e, em especial, os educadores, é que importa refletir sobre a emergência de novos paradigmas de qualificação, propiciada pelas novas formas de organização e gestão do trabalho e, com isso, buscar um novo significado para a vinculação entre trabalho, educação e qualificação.

Para tanto, tomarei o diálogo da Educação com a Economia da Educação como base para minhas reflexões. Nele, procurarei compreender as tendências mais recentes nesse debate que tantas polêmicas suscitou entre os educadores brasileiros, em especial ao longo dos anos 70/80.

Reportando-se à crítica então realizada, Paiva assim se expressa:

a racionalização do investimento educacional nos países capitalistas foi fortemente criticada à esquerda como forma de 'subsumir a educação e seus produtos aos desígnios do capital'. Ao invés de visar a educação integral de todos os homens, estaria dirigida a formar o 'capital humano' que seria utilizado no desenvolvimento capitalista.<sup>2</sup>

O que a autora bem observa é a existência de um novo cenário no mundo do trabalho, desencadeada pelo setor mais moderno da economia, que supõe e provoca novas formas sociais de "inclusão excludente" ensejando o aparecimento de uma força de trabalho qualificada mas excluída em função de estratégias competitivas das empresas. Isso tem levado a que os princípios do trabalho taylorizado, que serviu de mote à crítica marxista tradicional, já não dêem mais conta de subsidiar as discussões no âmbito de um mundo cada vez mais envolvido pela microeletrônica e pela informatização, pelas exigências crescentes de trabalhadores aptos, detentores de conhecimentos cada vez mais sofisticados, autônomos e criativos frente a situações cambiantes, tanto no exercício de suas funções, quanto nas condições de empregabilidade exigidas pelo mercado de trabalho em geral.

Tudo isso leva a que os estudos vinculados à temática Trabalho e Educação, venham constantemente a se deparar com inúmeras questões que estão a desafiar o campo educacional, impondo-nos a necessidade de identificar e ressignificar alguns conceitos que, ao longo das pesquisas no âmbito daquele campo de conhecimento tornaram-se vitais (repetição da pág. 2), 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<sup>3</sup>), 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 atribuída ao processo de trabalho, 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 subseqüentes, deixam de ser vistas como etapas ou modelos do pensamento pedagógico, cuja ideologia era preciso denunciar.

Mais do que isso, há 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, ele também, um ser real, não apenas portador de estruturas sociais, mas um sujeito que exerce uma atividade produtiva nos mais diversos campos de trabalho e que por isso mesmo não pode ser visto indiferenciadamente e deslocado de seu campo específico de atividade.

Tudo isso impõe 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 busque 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. Tendo em vista essas questões, o diálogo com a Economia da Educação, a seguir, contemplará:

i) uma breve retomada da gênese da Economia da Educação e seus desdobramentos no Brasil. Isto significa resgatar, ainda que sucintamente alguns estudos que associavam investimentos em qualificação de mão de obra e aumento da renda individual e social, que influenciaram inúmeros trabalhos acadêmicos, bem como trabalhos de estudiosos pertencentes a corrente marxista mais tradicional na educação brasileira, que expressaram pontos de vista críticos àquela abordagem;

ii) alguns questionamentos que se colocam, hoje, com significativa pertinência, à Economia da Educação, entre os quais os seguintes: 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?

## 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 <sup>4</sup>, a relação entre o processo econômico-social e a qualificação já estavam presentes. Com esse estudo, Smith possibilitou ao novo empresário capitalista promover a Revolução Industrial, uma vez que seu texto visava 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 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.

Nesse sentido, 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 provém 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. No entanto, a construção de um campo disciplinar Economia da Educação que define a qualificação como fator de produção, só vai aparecer bem mais tarde, no contexto das teorias da Modernização, após a Segunda Guerra Mundial.<sup>5</sup>

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.<sup>6</sup> A equipe de Schultz buscava descobrir o fator que pudesse explicar, para além dos conhecidos fatores "A" (nível de tecnologia), "K" (insumos) e "L" (insumos de 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.<sup>7</sup>

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, 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. 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 período chamado do "milagre econômico".

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. Defendia-se, então, 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.

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.

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,<sup>8</sup> 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<sup>9</sup> 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 autor bastante difundido no final dos anos 70 e início dos 80. Trata-se de Rossi,<sup>10</sup> que contesta o cerne do pensamento de Schultz<sup>11</sup> (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<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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, Machado 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,<sup>14</sup> suscitaria uma série de dúvidas acerca do conceito neoclássico de capital, 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 escolarização efetivamente aumenta a produtividade. Tal é o ponto de vista de Bowles e Gintis<sup>15</sup> que, no entanto, não poupam 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 sustentam que uma abordagem adequada dos recursos humanos deve abranger uma teoria tanto 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 80/90

Conquanto tenha exposto apenas um quadro mais geral da polêmica que se armou a respeito 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 da Educação pelo prisma econômico, 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, 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.<sup>16</sup>

Partindo dessa premissa, Paiva<sup>17</sup> delinea 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, a par da redução dos postos de trabalho, emergja 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 gradual 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 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.<sup>18</sup>

Além disso, como explicam Amadeo e outros,<sup>19</sup> 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 imprimam novas abordagens ao conceito de capital humano, particularmente quando se sabe que as taxas de desemprego crescem à medida que decresce a escolarização e a qualificação da força de trabalho.

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, demonstrando que a desigualdade salarial no Brasil está fortemente relacionada à educação.<sup>20</sup>

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 sugere é que a maior parte da desigualdade salarial no Brasil não parece ser criada 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,<sup>21</sup> 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.

## 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 análise das 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.

Bom exemplo disso 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.

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, no sentido de se criar o que Valle <sup>22</sup> denomina "Cultura Técnica", cuja consecução exige:

- respeito à necessidade de uma massa inicial mínima de conhecimentos tecnológicos e gerenciais, sem os quais não haverá incorporação da aprendizagem;
- 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 e inovatividade;
- modelos organizacionais modernos, através de um trabalho interdisciplinar envolvendo educadores, sociólogos, engenheiros etc.

Outra importante contribuição nesse debate é a que oferece Valle, ao discutir o papel do Estado brasileiro na modernização industrial. Para esse autor,

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.<sup>23</sup>

Esse ponto de vista, tal como o de Amadeo e outros,<sup>24</sup> reforça as colocações de Paiva <sup>25</sup> 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,<sup>26</sup> 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:

- o 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 freqüência estimulada pelo próprio governo;
- a primazia da produtividade em detrimento da qualidade, da inovatividade, da flexibilidade;



- o 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 podem-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:<sup>27</sup>

- o ensino profissionalizante era visto no Brasil, no começo do século XIX, como obra de caridade, dirigida aos "desvalidos da sorte";
- o 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 pela 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 oferecer uma educação mais abrangente.

Tal ordem de preocupação vigente nos anos 90 tem redundando em 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 <sup>28</sup>, 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, 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;
- o 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 pesquisa e desenvolvimento, principalmente fora das grandes estatais, predominando a aquisição de tecnologia externa. 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 e adequação ecológica. Uma terceira exigência refere-se à importância de se dispor de modelos organizacionais modernos através de um trabalho interdisciplinar reunindo educadores, sociólogos, engenheiros, etc.

Tais exigências ou características formam o que Valle denomina de Cultura Técnica, cujo significado envolve

uma correlação entre a transformação das instituições e o surgimento de novos valores culturais. Os impedimentos institucionais são também impedimentos culturais e a modernização da indústria brasileira dependerá, cada vez mais, da capacidade de evolução dos vários agentes sociais

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.

Essa "nova economia da educação", embora pense as questões atuais apoiando-se no conceito de "capital humano", parece ter pouco em comum com a que vigorou nos anos 50/70. 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 produz acesso a um dado posto de trabalho, mas na aquisição de qualificações possibilitadas pelo conhecimento que produz riqueza.

---

## Notas

<sup>1</sup> SILVA, T. Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 137.

<sup>2</sup> PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. Educação e Sociedade, Campinas, v.16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995. p. 70

<sup>3</sup> RAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc XX . Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 59.

<sup>4</sup> SMITH, Adam. Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. Lisboa: Fundação Kaluste Goulbenkian, 1980.

<sup>5</sup> MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo: Cortez, 1989. p. 104.

<sup>6</sup> SCHULTZ, T. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 15.

<sup>7</sup> VERHINE, Robert E. Educação e mercado de trabalho: perspectivas alternativas e suas implicações para problema da pobreza. Salvador: UFBA/Centro de Recursos Humanos, 1982. p. 85.

<sup>8</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984. p. 45.

<sup>9</sup> Id. Ibid., p. 47.

<sup>10</sup> ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez, 1978. p. 34.

<sup>11</sup> SCHULTZ, T. op. cit. , p. 25.

<sup>12</sup> ROSSI, Wagner. op. cit., p. 34.

<sup>13</sup> MACHADO, Lucília R. de Souza. op. cit., p. 67.

<sup>14</sup> Id. Ibid., p. 56.

<sup>15</sup> BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in capitalist America. N. York: Routledge and Kegan P., 1976. p. 32.

<sup>16</sup> PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. Educação e Sociedade, Campinas, v.14, n. 44, p. 11-32, abr. 1994. p. 19

<sup>17</sup> PAIVA, Vanilda. Educação e bem-estar social. Educação e Sociedade, Campinas, v. 12, n. 39, p. 161-200, ago. 1991. p. 161.

<sup>18</sup> Id. ibid.

<sup>19</sup> AMADEO, Edward. A natureza e o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro desde 1980. Rio de Janeiro: IPEA, 1995. p. 2 (Texto para discussão n. 353).

<sup>20</sup> Id. ibid. p. 7.

<sup>21</sup> PAIVA, Vanilda. (1995) op. cit., p. 71.

<sup>22</sup> VALLE, Rogerio. Modernização industrial: exigências institucionais e culturais. In: VALLE, Rogerio (Coord.); WACHENDÖRFER, A. (Coord.). Mercado de trabalho e política industrial: obstáculos institucionais à produtividade. São Paulo: Marco Zero, 1996. p. 78.

<sup>23</sup> Id. ibid., p. 112.

<sup>24</sup> AMADEO, Edward op. cit., p. 8.

<sup>25</sup> PAIVA, Vanilda. op. cit., p. 75.

<sup>26</sup> VALLE, Rogerio. op cit., p. 81.

<sup>27</sup> Id. ibid., p. 80

<sup>28</sup> Id ibid, p. 114.

<sup>29</sup> Id ibid, p. 128.