

215

Ao nome do autor, José Rodrigues...

Acréscimo-se sua identificação: Doutorando em educação pela UNICAMP.

DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO À EMPREGABILIDADE: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira¹⁰⁸

José Rodrigues

RESUMO

O ensaio discute as relações entre as políticas educacionais brasileiras e as crises do capital. Considerando duas etapas do capitalismo - fordismo e flexibilização - a análise aponta para o nascimento de uma nova Teoria do Capital Humano.

ABSTRACT:

This essay discusses the links between Brazilian educational policies and capitalism crises. Considering two historical ages of capitalism - fordism and flexibilization - the analysis points out the rise of a new Human Capital Theory.

Em recente debate no NEDDATE¹⁰⁹, Gaudêncio Frigotto afirmou:

Não sabemos, ou melhor, não poderíamos saber naquela época, mas a Teoria do Capital Humano foi, talvez, a primeira resposta do capital à crise do fordismo.

Aparentemente superada, principalmente a partir da análise crítica desenvolvida por Frigotto (1989), em *A produtividade da escola improdutiva*, a TCH tem se mantido relativamente afastada do debate educacional brasileiro.

108 Gostaria de agradecer a Carla Macedo Martins por suas inestimáveis críticas e diálogo permanente.

109 Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

Atualmente as discussões no campo da Economia da Educação e, em particular, na área trabalho-educação, vêm colimando alguns temas-conceitos, tais como *empregabilidade*, *sociedade do conhecimento*, *flexibilidade* e *polivalência*, sempre no quadro mais geral da emergência de uma nova revolução industrial.

O presente ensaio buscará identificar liames entre as crises do capitalismo e as políticas educacionais brasileiras com o fito de discutir a emergência de uma *neo-TCH*.¹¹⁰

O FORDISMO, A TCH E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A linha de produção em massa criada por Henry Ford na primeira década do século XX marcou, e ainda marca, a organização da vida humana. Mas as profundas modificações introduzidas por Ford não podem ser apartadas de outras contribuições: a administração científica do trabalho de F.W. Taylor e as políticas macroeconômicas de F. Keynes.

O Estado estruturante, as políticas de *welfare*, a construção de um mercado consumidor de massas, as políticas sociais e determinados perfis profissionais são elementos de um padrão de acumulação que imperou no mundo do fim da II Guerra Mundial até fins da década de 70, coincidindo com a Era de Ouro do capitalismo.

Para a sustentação e expansão do padrão fordista de produção industrial foi necessária a criação de todo um complexo societário articulado e integrado à produção em massa. Foi necessário reformular-se o papel dos sindicatos, do Estado; foi preciso conformar os corpos, os paladares; foi preciso conformar a escola e a cultura.

O delicado equilíbrio sócio-econômico - baseado na produção em massa padronizada, no trabalho parcelado e altamente simplificado, no consumo em massa de produtos padronizados, nos salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva, nas políticas sociais adequadoras da força de trabalho (seja do ponto de vista educacional, profissional, ou de sua saúde), coordenadas por um Estado de tipo estruturante - será denominado de *padrão de acumulação fordista*.¹¹¹

110 Sobre a mesma problemática, ver FRIGOTTO (1995).

111 O conceito "fordismo" foi inicialmente cunhado por Antonio Gramsci, de dentro de seu cárcere, no final da década de 30. Mais tarde, na década de 70, o conceito foi ampliado pela Escola de Regulação francesa.

Apesar de todo o desenvolvimento da economia capitalista, as diferenças sociais, o desenvolvimento mundial desequilibrado e a miséria não foram banidos, nem mesmo nos países mais ricos.

Assim, o capital precisava explicar e justificar à sociedade a permanência de dois níveis de problemas. Por um lado, quanto ao aspecto macroeconômico, permaneceram as gigantescas diferenças de desenvolvimento econômico-social entre países. E, por outro lado, quanto ao aspecto microeconômico, permaneceram os profundos abismos que separam os indivíduos no que diz respeito à renda, ao conforto material, ao acesso aos bens culturais - incluindo o acesso aos níveis mais elevados de escolarização.

Assim, a partir da década de 60, a TCH toma corpo, principalmente a partir dos trabalhos de T. Schultz¹¹². Buscando-se dar resposta àquelas duas ordens de problemas, elegeu-se a educação como causa dos mesmos:

o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (...) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal (FRIGOTTO, 1989:56).

Isto é, a TCH propugna que um incremento do investimento nacional em educação - fundamentalmente, na formação profissional - acarretará inevitavelmente um incremento da renda nacional, ou seja, causará uma aceleração do crescimento econômico do país. Da mesma forma, um incremento do investimento individual ou familiar em educação causará um incremento da renda individual ou familiar.

Em síntese, a TCH constituiu-se numa resposta apologética às questões "por que o capitalismo não resolveu os problemas sociais e aliás os aprofundou?" e "por que existem países subdesenvolvidos?". A resposta oferecida pela TCH foi "porque as pessoas e as nações não investiram adequada e suficientemente em educação."

Essa resposta transfere para o interior da escola, portanto, o problema da discussão em torno da estruturação classista da sociedade e das contradições do capitalismo. A escola torna-se, assim, culpada pelas mazelas do Brasil (incluindo o balanço de pagamento deficitário) e pela miséria do povo brasileiro (inclusive a falta de emprego).

112 Em 1979, Schultz teve sua obra científica (apologética) reconhecida através do Prêmio Nobel de economia.

A recepção da TCH no Brasil se fez de forma rápida e profunda. Se por um lado o mundo já se aproximava da crise do fordismo, o Brasil, por sua vez encontrava-se submerso no Regime Militar, iniciado em 1964; regime esse que foi a solução brasileira, *via manu militari*, para a superação das contradições existentes entre o modelo de desenvolvimento e o modelo político, adotados desde a década de 1930 - o nacionalismo-desenvolvimentista.

Já na década de 70, o governo militar produziu a reforma do ensino primário e médio brasileiro através da lei 5.692/71. Como fartamente documentado, essa reforma implementou uma política educacional que buscou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (ensino médio), por um lado, e a preparação para o trabalho a nível de 1º grau, por outro lado.

Em absoluta consonância com a TCH, essa política educacional apoiava-se na (suposta) necessidade de ampliar enormemente a oferta de mão-de-obra qualificada para atender às (supostas) grandes demandas do parque industrial que estava apresentando saltos de crescimento. O discurso oficial dizia "o Brasil não precisa de doutores, precisa de técnicos".

A economia brasileira, de fato, estava completando o seu ciclo de industrialização, propiciada pelo modelo substitutivo de importações, iniciada em meados da década 30, ou seja, o Brasil vivia o "milagre econômico".

Com a reforma do ensino, *delinea-se, assim, uma política educacional muito bem definida. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último (ROMANELLI, 1989:223).*

Como é notório, a lei 5.692/71 não "pegou". A tentativa de profissionalização compulsória falhou completamente.

As escolas privadas (e algumas públicas) passaram a forjar o ensino técnico, a chamada grade curricular constituía-se numa peça de ficção. A rede privada buscou sintonia com os segmentos médios da sociedade (seus clientes) que desdenharam os objetivos legais e continuaram a direcionar seus filhos para a profissionalização em nível de terceiro grau.

Diante da obrigatoriedade de profissionalização geral do ensino médio, os estados depararam-se com enormes demandas para converter suas redes. Os

recursos econômicos e humanos necessários para transformar milhares de escolas acadêmicas em escolas técnicas seriam gigantescos.

Assim, nas escolas públicas basicamente ocorreram dois fenômenos. Aquelas escolas que anteriormente se dedicavam a formar técnicos de nível médio, incluindo aí as escolas *normais*, acabaram por ser destruídas em sua qualidade, já que se igualaram a todas as outras, ou seja, perderam não só sua identidade como os necessários recursos financeiros. Aquelas escolas públicas originariamente propedêuticas não conseguiram efetivar a transformação em escolas técnicas; geralmente só mudaram a denominação ou passaram a simular uma formação profissionalizante.¹¹³

Não se pode cair no ardil de atribuir o fracasso da política educacional à própria escola. De fato, o surto de crescimento econômico pelo qual passava a economia brasileira não foi capaz de gerar suficientes postos de trabalho para o enorme contingente de técnicos formados pelo sistema educacional brasileiro.

Assim, em 1982, através da lei 7044, o governo brasileiro assume o fracasso da política de profissionalização compulsória, desobrigando as escolas de oferecerem a qualificação profissional aos seus alunos.

A TCH conseguiu mudar a legislação educacional, conseguiu alterar a vida de milhões de estudantes e professores, conseguiu trazer definitivamente o debate sobre o trabalho para o mundo da escola, conseguiu destruir muitas escolas técnicas estaduais de qualidade, mas não conseguiu dar resposta efetiva à crise incipiente do fordismo. Nem poderia dar, já que a origem da crise não se encontrava no interior do sistema educacional, mas nas entranhas mesmo do modo de produção capitalista em sua forma fordista.

O NOVO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO E A FLEXIBILIDADE

Enquanto o Brasil buscava, na década de 70, implementar sua profissionalização compulsória de nível médio - com características fordizantes - os países centrais do capitalismo já viviam os primeiros sintomas de um novo padrão de acumulação. Melhor, o capitalismo mais uma vez expunha suas contradições internas de forma explosiva. Para

113 Exceção feita à rede federal de escolas técnicas que foi preservada em seus recursos e objetivos. Cabe, no entanto, lembrar que a maior parte dos egressos das escolas técnicas federais ingressa em cursos superiores não necessariamente correlatos à formação técnica de nível médio.

perdurar o modo de produção capitalista era preciso empreender-se mais uma metamorfose.

Da mesma forma que o padrão de acumulação fordista se apoiou no pilar organizacional - taylorismo -, no pilar tecnológico - fordismo- e no Estado estruturante, também o padrão de acumulação flexível se apóia sobre uma nova dinâmica de gestão do processo produtivo, em um novo padrão tecnológico e em um novo tipo de Estado. Nesse novo padrão, *flexibilidade* é o conceito-chave.

Mais uma vez foi a indústria automobilística que liderou as mudanças no mundo da produção: a Toyota. Por isso, alguns autores costumam denominar as novas formas de organização industrial de *toyotismo* ou *ohnismo*.

Segundo o próprio idealizador do método, Taiichi Ohno,

o sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. (...). Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; (...). É porque ele foi concebido para isso (OHNO apud CORIAT, 1994:36).

Em síntese, o modelo Toyota propugna a produção de séries restritas de produtos diferenciados e a busca de um estoque zero, buscando também alcançar um mínimo de trabalhadores.¹¹⁴

Com efeito, as inovações técnico-organizacionais permitiram à fábrica encarregar um único trabalhador para supervisionar o número grande de máquinas automáticas, além de cuidar da qualidade das peças produzidas por essas máquinas.

O *espírito Toyota*, também nesse aspecto, "pensou pelo avesso" a produção fordista: produziu a desespecialização dos operários qualificados, transformando-os em trabalhadores polivalentes.

Além de todas essas inovações, T. Ohno também baniu a linha de produção tal qual foi concebida por H. Ford. O *layout* linear da cadeia produtiva foi

114 Para um exame completo do toyotismo, ver Benjamin CORIAT (1994).

substituído por outras disposições espaciais, como, por exemplo, as ilhas de produção.¹¹⁵

O que deve ficar claro é o caráter *flexível* do método toyotista de produção frente à *rigidez* do método de Ford. Aliás, para David Harvey (1994), a rigidez fordista não se limitava às fábricas, mas se espraiara pelo próprio tecido social.

Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor "monopolista"). (...) A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (...) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 1994:135-6).

Aparentemente, o único instrumento flexível disponível encontrava-se na política monetária, na capacidade do Estado emitir moeda para saldar seus gastos crescentes. Com isso, sobreveio a onda inflacionária internacional que pôs fim à Era de Ouro do capitalismo, iniciada no pós-guerra.

A rigidez da produção, a rigidez dos mercados, a rigidez dos contratos e direitos trabalhistas, a rigidez do papel e dos gastos do Estado, que durante décadas sustentou a acumulação capitalista, passaram rapidamente a solapá-la. A crise do petróleo da década de 70 alavancou a crise capitalista.

A década de 80 presenciou o crescimento da pobreza e da miséria em países que pareciam caminhar para a supressão das desigualdades sociais; isso sem falar naqueles - tais quais o Brasil - cuja magnífica concentração de renda evidenciara a existência de uma sociedade cindida em classes.

O feiticeiro perdera o controle do feitiço, ninguém possuía mais os instrumentos para dominar, ou pelo menos administrar, os caprichos da economia mundial: "O grande instrumento para fazer isso (...), a política de governo, coordenada nacional ou internacionalmente, não funcionava mais" (HOBBSAWM, 1995:398).

A alternativa proposta foi o neoliberalismo.

Desde a década de 1940, Hayek, Friedman e Popper pregaram no deserto político da Era de Ouro do capital. A enorme vitalidade do capitalismo não

115 Seria possível elencar uma série de procedimentos de produção, controle de qualidade etc que ajudam a desenhar o perfil dos métodos japoneses de produção; mas, para efeito do presente ensaio acredita-se não ser necessário apresentar tais procedimentos ad nauseum.

produzia ainda almas atormentadas a serem conduzidas à nova terra prometida.¹¹⁶

A chegada da nova grande crise do modo de produção capitalista no pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão aliada à inflação (a chamada estagflação), tudo mudou. A partir daí, as idéias neoliberais passaram a ser ouvidas.

Para Hayek, Friedman e Popper, as raízes da nova crise estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e, de maneira mais geral, dos movimentos dos trabalhadores, que teria corroído as bases da acumulação capitalista.

O acri-doce remédio é claro: manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e capaz de controlar os gastos sociais e supostamente fraco nas intervenções no mercado, que, mais uma vez, deveria ser 'livre'. A estabilidade monetária deveria ser a nova meta suprema dos governos.

A hegemonia do programa neoliberal não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década. Mas, ao final, o capitalismo mundial rompeu o casulo do Estado do Bem-Estar e caminha para completar sua mais nova metamorfose.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1994:14C).

Sem querer recolocar toda caracterização acerca dos métodos de produção, cabe pôr em realce o papel desempenhado pela microeletrônica na consolidação do novo padrão industrial e também macroeconômico.

Os processos industriais típicos do paradigma tecnológico dominante no século XX, de base eletromecânica, através da automação dedicada, repetitiva e não programável, foram objeto de intensa transformação (desde a segunda metade dos anos 70 e notadamente nos anos 80) por meio da difusão acelerada de mecanismos digitalizados (ou dirigidos por computadores) capazes de programar o processo de automação (COUTINHO, 1992:72).

116 Sobre o tema, ver Perry ANDERSON (1995).

Ou seja, a microeletrônica vem substituindo a eletromecânica como base da automação, ajustando-se perfeitamente aos métodos toyotistas de produção.

Com a automação de base microeletrônica, as máquinas-ferramentas adquirem uma flexibilidade antes inimaginável, chegando à produção automatizada de produtos encomendados, processo bastante próximo à produção de tipo manufatureiro-artesanal (COUTINHO, 1992).

Por outro lado, a adoção, em larga escala, de redes internacionais de computadores lançou as bases para o fenômeno da *globalização* - entendido como um radical aprofundamento da internacionalização da economia.

Diante do fantástico progresso das telecomunicações via satélite e fibra ótica e da vertiginosa velocidade de processamento, armazenamento e transmissão de dados via sistemas de computação, qualquer operador do mercado financeiro pode deslocar rapidamente gigantescos fluxos de capital ("fictício") de Tóquio para Nova York e mais tarde para São Paulo.¹¹⁷

Além dessa forte interconexão global dos mercados financeiros e de capitais, a globalização também vem se dando no capital produtivo real. Embora não seja novidade absoluta, vem se dando com velocidade espantosa a formação de oligopólios globais.

O Brasil foi colhido por essa nova vaga de destruição criativa em um cenário bastante peculiar. Por um lado, a hiperinflação renitente; por outro lado, um padrão de acumulação fordista periférico, isto é, o padrão fordista não se completou nessas plagas: há a produção fordizada, mas há, também, a existência de um *Estado de mal estar*. O ônus sem o bônus do fordismo.

Assim, conceitos como flexibilização tornam-se elementos de uma tragédia social. Flexibilizar o (sub)emprego, reduzir as benesses da seguridade social, ingressar numa revolução microeletrônica com milhões de analfabetos? É nesse contexto contraditório que surge o conceito de *empregabilidade*.

A empregabilidade e a educação brasileira

O debate educacional na década de 1980, principalmente em sua segunda metade, foi dominado pelas discussões sobre o caráter da escola, sobre sua relação com o mundo do trabalho.

Esse debate se generalizou por ocasião do funcionamento do Congresso Constituinte e chegou ao seu ápice durante as disputas estabelecidas para a

117 As possibilidades tecnológicas dessa livre flutuação de capitais veio alicerçada pela "desregulamentação" dos sistemas financeiros por todo o globo terrestre.

elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), votada recentemente.

É também no final da década de 80, principalmente a partir da eleição de Fernando Collor, que emerge com força no Brasil o discurso da (re)valorização da educação, principalmente em sua vertente básica e geral.

É marco desse debate o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), que prometia arrancar o país do lugar de "primeiro dos últimos à último dos primeiros", ampliarmos o seletivo grupo das sete nações desenvolvidas.

Mas o que estaria, dessa vez, detendo a arrancada do país do futuro? Afirmo o Ministério do Trabalho em recente documento:

na medida em que o país retome o crescimento sustentado, a Educação ameaça se apresentar como uma verdadeira "rigidez" da economia brasileira (BRASIL, 1995:5).

Essa *rigidez* impediria o país de se tornar *competitivo* (outro conceito chave):

o alcance de maior competitividade de uma indústria agora não depende exclusivamente do uso de equipamentos e sistemas informatizados, porque já não se trata apenas de adotar inovações mas, principalmente, de ser capaz de gerar inovações (BRASIL, 1995:5. Gr.fos dos autores).

À educação, assim, é atribuída a virtude de, ao quebrar a rigidez da economia, aumentar a produtividade, produzir trabalhadores capazes de cooperação mútua no chão-de-fábrica, para com isso "absorver e gerar inovações" que lançariam a indústria brasileira no competitivo mercado globalizado.

Mas as preocupações da burocracia governamental não ficam restritas somente aos interesses e às necessidades do parque produtivo; o trabalhador também merece a sua atenção, principalmente no que toca ao (des)emprego:

pela experiência de quase todos os países que vêm passando por profundas reestruturas econômicas, emerge como problema novo o chamado "desemprego tecnológico". Se, antes, a solução para o problema do desemprego aberto no Brasil se resolvia fundamentalmente pelo crescimento da economia, agora as mudanças na estrutura produtiva e na organização da produção alteram aquela reação (BRASIL, 1995:5).

Qual seria a solução para o (des)emprego? A diminuição da jornada de trabalho sem redução de salários, a ampliação do seguro desemprego? O documento responde - *empregabilidade*:

com isto, a discussão em relação ao desemprego passou a dar realce à noção de "empregabilidade", isto é, dar aos segmentos mais vulneráveis da população trabalhadora as condições mínimas necessárias à obtenção de emprego (Idem, *ibidem*: 6).

As novas tecnologias e os novos métodos de gestão da força de trabalho - que compõem o padrão de acumulação flexível - têm provocado, por um lado, o processo de destruição de empregos (principalmente no ramo industrial) e a rápida transformação, às vezes radical, dos perfis qualificacionais, convertendo trabalhadores qualificados em desempregados permanentes pelo desaparecimento de seu ofício. O conceito de empregabilidade tenta dar resposta, no campo dos "recursos humanos", a esses processos multideterminados.

A busca de um modelo de *educação para a empregabilidade* parece ir ao encontro de algumas previsões catastróficas para o mundo do trabalho.

Em 1985, Adam Schaff (1990) previu, a partir de diversos estudos empíricos, que a população seria cindida em três partes. O primeiro terço da população teria seus direitos sociais preservados, teria a garantia do pleno emprego, da aposentadoria e do acesso ao lazer e à educação. Um segundo terço da população ficaria à margem desses direitos, sendo condenada a dever sua subsistência biológica a um *Estado caritativo* ou seriam simplesmente eliminados¹¹⁸. Uma terceira parte da humanidade ficaria oscilando entre esses dois extremos, ora obtendo emprego, ora buscando apenas alguma ocupação e renda.

A educação para a empregabilidade seria a destinada a esse novo exército de reserva pós-industrial do padrão de acumulação flexível?

Em dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente Fernando Cardoso a nova LDB, lei nº 9.394, já conhecida como *Lei Darcy*.¹¹⁹

118 As imagens de miséria humana, transmitidas em horário nobre, de populações inteiras africanas migrando em busca de pão e água ilustram tristemente essa possibilidade.

119 À nova LDB é atribuído esse cognome em homenagem ao senador Darcy Ribeiro, recentemente falecido, que lutou incansavelmente pela substituição do projeto do Fórum em Defesa da Escola Pública pelo seu próprio projeto de lei.

A nova LDB parece preocupada em adequar a educação brasileira ao novo momento da economia mundial. Com efeito, nela pode-se ler, em seu artigo 35º, que o ensino médio terá, entre outras, a finalidade de:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Gr.fos nossos.).

Além dessa preocupação explícita com a flexibilidade e implicitamente com a empregabilidade, a nova LDB pavimenta o caminho para a aprovação de uma nova lei sobre a educação profissional, ora em discussão no Congresso Nacional¹²⁰. O projeto de lei propõe que a educação profissional tenha por objetivo (art.2º), dentre outros,

III - qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade (Gr.fos nossos.).

Já em seu artigo 4º, pode-se ler,

A educação profissional abrange os seguintes níveis: I- básico - destinado à qualificação e requalificação básicas de trabalhadores independentes de escolaridade (Gr.fos nossos.).

O documento do Ministério do Trabalho (Brasil, 1995) alerta para a necessária ampliação e o fortalecimento da escolaridade básica (incluindo o nível médio) dos trabalhadores brasileiros, sem a qual será virtualmente impossível "gerar inovações" e "aumentar a produtividade".

No entanto, tanto a novíssima LDB quanto o projeto de educação profissional acenam com a possibilidade de qualificar e requalificar trabalhadores com "qualquer nível de escolaridade".

O documento do MTB também aponta como consensual a visão sobre a necessária superação da oposição entre a formação geral e a formação profissional e entre os conteúdos de caráter geral e básico e os conteúdos tecnológicos.

Mas o projeto de lei de educação profissional parece não concordar com isso.

120 As referências aqui feitas são baseadas no documento da ETFQ-RJ (1996).

Alice Lopes mostra com bastante clareza os estragos que serão causados à formação profissional de nível médio caso seja implementada a "modularização"¹²¹ da formação técnica:

sem dúvida existe um contingente de trabalhadores necessitando de requalificação, em função das modificações que vemos ocorrer nos processos industriais (...) Porém, não será a partir de um sistema de formação fragmentada, voltada apenas para o treinamento específico, que teremos uma melhor qualificação do trabalhador (LOPES In: ETFQ-RJ, 1996).

Ou seja, se a educação seguir o caminho proposto pela lei de educação profissional, o trabalhador brasileiro não adquirirá a tão decantada empregabilidade.

Marise Nogueira Ramos completa a análise sobre os projetos de educação profissional concluindo que a separação entre formação geral e formação profissional

ao invés de realizar a síntese da teoria com a prática, do concreto com o abstrato, como desejam os empresários, torna-se, na verdade, um entrave para esta realização (NOGUEIRA In: ETFQ-RJ, 1996) (Gr. fos nossos).

Como evidencia qualquer revisão de literatura atual sobre o futuro do mundo do trabalho, deparamo-nos com inesperados consensos supraclassistas.

Todos os sujeitos sociais parecem concordar que a revolução microeletrônica impõe à sociedade a formação de indivíduos capazes de lidar com um mundo que se transforma rapidamente. Todos concordam que a formação profissional de novo tipo precisa alicerçar-se na sólida educação geral e básica, no conhecimento dos fundamentos técnico-científicos que sustentam as novas tecnologias.

Enfim, da intelectualidade aos sindicatos, passando pelas organizações patronais, todos parecem concordar que a formação humana precisa adequar-se aos rápidos movimentos da sociedade pós-industrial.

No entanto, as políticas educacionais brasileiras parecem não ir ao encontro daqueles consensos. Ao contrário, empregabilidade e aligeiramento da qualificação profissional parecem em estranho e contraditório

121 A "modularização" constitui-se na organização do ensino técnico a partir de módulos estanques e com caráter de terminalidade.

entrelaçamento como objetivos para a educação profissional do trabalhador brasileiro do século XXI.¹²²

CONCLUSÕES

A década de 70 foi hegemônica pela TCH e suas conseqüências. Na década de 90, tomam corpo conceitos como formação flexível-polivalente e empregabilidade.

Da mesma forma que a TCH o fez, esses novos conceitos buscam dar respostas à crise (supõe-se derradeira) do fordismo, sintonizando a educação com o novo padrão de acumulação flexível.

Os conceitos formação *flexível-polivalente* e *empregabilidade*, conjugados com outros conceitos mais gerais como *globalização*, *competitividade* e *reestruturação industrial*, parecem compor um novo quadro teórico: uma neo-TCH.

Está sendo consolidada a construção de uma rede discursivo-conceitual que tenta simultaneamente, por um lado, explicar uma nova etapa do desenvolvimento civilizatório e, por outro lado, facilitar as dores do parto do novo mundo do trabalho. Mais uma vez, os educadores são convocados a dar a sua contribuição para a conformação de corações e mentes ao novo estágio societário.

Frigotto (1989) mostrou de forma bastante completa como em seu percurso interno a TCH acaba por recair numa "análise em giro", ou seja, mostra como, em sua lógica circular interna, o capital humano, de determinante da renda, passa a ser determinado por essa. O que era causa transforma-se em efeito; o que era efeito passa a ser causa.

A incipiente neo-TCH parece também recair na mesma análise em giro. Fica presa nos mesmos pressupostos e preocupações fundamentais. Ambas, nova e velha TCH, não ultrapassam a fetichização da educação, buscando atribuir a ela, simultaneamente, o papel de causa e solução dos problemas econômico-sociais. A educação seria assim passaporte para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho, para a elevação da renda nacional e individual-familiar, enfim, para a superação dos velhos e novos problemas sociais.

122 Aliás, o MEC também está propondo o aligeiramento e aprofundamento da fragmentação dos profissionais de educação sob argumento de suprir a falta de professores.

É desnecessário afirmar que ambas têm embutidas em si aceitação plena da insuperabilidade do mercado enquanto meio de regulação de todas as múltiplas facetas da vida humana. Ambas colocam a pergunta "que educação é a mais adequada ao momento econômico atual?"

Enquanto estivermos restritos a responder às demandas econômicas do capital, será impossível escapar da análise em giro. Ficaremos, portanto, sempre discutindo quais seriam as propostas menos nocivas aos trabalhadores, quais proposições atenderiam melhor às demandas da sociedade (pós)moderna, do mundo globalizado, das novas tecnologias, da sociedade do conhecimento.

Enfim, enquanto estivermos buscando adequar a formação humana à economia permaneceremos inelutavelmente presos ao horizonte pedagógico do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo; As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL - Ministério do Trabalho. **Questões críticas da educação brasileira; Consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade**. Brasília: MTb, 1995. (Redação: Cláudio Salm e Azuete Fogaça).
- CORIAT, B. **Pensar pelo avesso; O modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: EdUFRJ/Revan, 1994.
- COUTINHO, L. A terceira revolução industrial e tecnológica. **Economia e Sociedade**. Campinas, n. 1, ago. 1992.
- ETFQ-RJ. Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro. **Análise do projeto de lei que dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências**. Rio de Janeiro: ETFQ-RJ, 1996. (mimeo).
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva; um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3.ed.. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

- Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** 1995. (mimeo).
- HARVEY, D. Condição pós-moderna; uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOBSBAWM, E. Era dos extremos; o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- MATTOSO, J. A desordem do trabalho.** São Paulo: Scritta, 1995.
- ROMANELLI, O. História da educação no Brasil; 1930/1973.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SCHAFF, A. A sociedade informática; as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** São Paulo: Brasiliense/EdUNESP, 1990.