

.....

Durante as últimas décadas, especialmente desde os anos 50, pensou-se, no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, que a educação fosse um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social, de maneira que se pudesse, por meio dela, reduzir as desigualdades e superar as condições de pobreza extrema presentes na sociedade. A partir desse pressuposto o artigo discute até que ponto a educação pode ser considerada suficiente, por si mesma, para resolver esses problemas, tal como pretendem determinadas teorias econômicas da educação.

Palavras-chave: Economia da educação, capital-humano, progresso técnico.

In Brazil and in underdeveloped countries in general, during the last decades, especially since the 1950s, it was thought that education could be one of the principal instruments for the propulsion of socio-economic development, in such a way that through it inequalities could be reduced and conditions of extreme poverty present in society eradicated. Starting from this assumption, this article discusses the extent to which education can be considered sufficient, in itself, for the resolution of these problems as proposed by determinate economic theories of education.

Keywords: Economics of education, human capital, technical progress

História e Ideologia da Economia da Educação no Brasil

Fernando :
Casadei Salles :

Prof. da Universidade :
Católica Dom Bosco, :
Mestrado de Educação, :
Campo Grande/MS. :
fcasadei@uol.com.br :

Durante as últimas décadas, especialmente desde os anos 50, pensou-se, no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, que a educação fosse um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social, de maneira que se reduzissem as desigualdades e superassem as condições de pobreza extrema presentes na sociedade.

Desde então, diversas idéias foram formuladas a respeito, criando expectativas otimistas sobre o impacto social que adviria da adoção de políticas públicas de educação, caso apoiadas por aportes econômicos significativos. O objetivo seria o de universalizar o atendimento escolar, bem como melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Entre essas idéias, destacaram-se: a teoria do funcionalismo tecnológico, que atribui as mudanças tecnológicas no interior do sistema produtivo às mudanças no sistema educacional; a teoria do capital humano, cuja proposição central consiste em verificar a educação dos indivíduos como um investimento econômico, socialmente produtivo, e, por fim, a teoria da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC, que parte da idéia

central de que a educação constitui o mais importante fator para a institucionalização do progresso técnico e de equalização das sociedades.

O fechamento desses processos econômico-educacionais se completaria socialmente quando os benefícios materi-

riam com a adoção de políticas públicas de educação vinculada ao desenvolvimento econômico.

Pensava-se que, para atingir a modernidade, o país precisaria passar, segundo as idéias hegemônicas da época, expressas pela sociologia e economia do desenvolvimento, por uma etapa desenvolvimentista, em cujo contexto a educação desempenharia papel estratégico. Dessa forma, o país se apoiaria na educa-

Esperava-se da educação que corrigisse as estruturas de desigualdades sociais e bolsões de pobreza predominantes na sociedade.

ais produzidos por essas teorias estivessem institucionalmente incorporados aos indivíduos e à sociedade.

A partir dessas concepções, o presente trabalho discute até que ponto a educação se basta, por si mesma, como pretendem essas correntes, para superar a miséria e os grandes problemas de pobreza existentes no país.

Introdução

No Brasil, intelectuais de matrizes ideológicas diferentes empenharam-se na consolidação de uma proposta econômica para a educação. A simples convergência de intelectuais com tão diversas concepções, como Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen, Golbery do Couto e Silva, Octávio Gouveia de Bulhões, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Hélio Jaguaribe e José Roberto Moreira, entre outros, revela por si a importância e a complexidade da idéia de uma educação vinculada aos objetivos estabelecidos pelo desenvolvimento econômico.

A expectativa comum a todos eles, naturalmente da perspectiva de visão de cada um, era a de que tanto a sociedade quanto os indivíduos se beneficia-

ção para sair da situação de pobreza e subdesenvolvimento. A idéia da modernidade colocada dessa perspectiva implicava uma revisão importante das análises sociais sobre o país. É como se as relações básicas da sociedade brasileira, já bem conhecidas, estivessem sendo derivadas para planos de compreensão diferentes dos até então aceitos. Como se nosso subdesenvolvimento econômico e social, nossa pobreza, fossem de origem cultural-educacional, nunca de origem econômica, política e histórica. Esperava-se da educação que corrigisse as estruturas de desigualdades sociais e bolsões de pobreza predominantes na sociedade. Expectativa essa frustrada não só por sua natureza educacional, mas, sobretudo por ela própria ser decorrente das desigualdades e injustiças sociais que paradoxalmente esperava-se que combatesse.¹

As Finalidades Econômicas da Educação

É preciso salientar que o estabelecimento de finalidades econômicas para a educação não constitui, em princípio, nenhum fato excepcional no campo da

¹ A dimensão do equívoco é tão expressiva que custa acreditar tratar-se de uma simples percepção “romântica”, ou de uma análise superestimada do papel social da educação. Mais provável é estarmos diante de uma análise deliberadamente política destinada a despolitização dos temas do subdesenvolvimento econômico do país e das estruturas profundamente desiguais existentes na sociedade brasileira.

teoria educacional. É da sua própria natureza que tenha, ao lado de outras finalidades, as de característica econômica. Por isso não constitui anormalidade pensá-la também como uma estrutura de apoio ao desenvolvimento econômico das sociedades e, por extensão, dos indivíduos.

Aliás, a idéia de uma educação articulada com o desenvolvimento econômico não é estranha ao ideário da educação brasileira. Ela já aparece desde as primeiras ações influenciadas pelo pensamento enciclopedista e trazidas por estudantes brasileiros que cursavam universidades européias. O Seminário de Olinda, em fins do século 18 e início do século 19, é um exemplo, seguindo-se o pensamento positivista de meados do século 19 ao início do século 20, o pragmatismo norte-americano dos anos 20 e passando, superficialmente e quase no mesmo período, pelas influências marxistas que despontavam no país. Viriam ainda, depois da Segunda Guerra, a sociologia norte-americana estrutural-funcionalista-tecnológica e a teoria do capital-humano, até desembocar, na versão economicista elaborada pela CEPAL/OREALC.

Apesar de essas influências se verificarem, de certo modo, desde um passado remoto, e terem como alvo a educação tradicional religiosa fundamentada na escolástica, exercida por mais de três séculos pela igreja católica na história da educação brasileira, será apenas a partir das idéias dos “Pioneiros da Educação”, surgidas nas décadas de 20 e 30, que a proposição de uma educação articulada com a economia se torna, primeiro, agenda, depois, política oficial do estado brasileiro.

Ao ser incorporado ao ideário político-pedagógico nacional, primeiro como crítica à educação tradicional, depois como estrutura curricular, o tema das

finalidades econômicas trouxe para dentro da educação a preocupação não só com o destino dos indivíduos, mas, sobretudo com o da sociedade. Esse fato, no entanto, não aconteceu desvinculado do contexto político-econômico-cultural da sociedade da época.

Em um primeiro momento, estamos diante de forças sociais modernizadoras que, acumuladas nas cidades mais sistematicamente desde o início do século 20, procuram impor suas “concepções urbanas de mundo” contra as forças ruralistas, tradicionalistas, defensoras de uma sociedade de base econômica agrária, antiindustrial. No plano interno, a crise da economia mundial determinará o resultado do embate; vencerão os primeiros, os urbanistas, defensores da industrialização.

No plano internacional, emergirá definitivamente o modelo de capitalismo americano substituindo o inglês, hegemônico ao longo de todo o século 19, mas em crise, pelo menos, desde o início do século 20.

Imediatamente essa mudança de hegemonia se reflete no projeto econômico do país. Em lugar do capitalismo inglês, o país passa a se relacionar prioritariamente com o modelo capitalista americano. Se o capitalismo inglês, pela sua natureza de exportador de mercadorias, favorecia a economia agrária do país, o americano, em contrapartida, favorece basicamente,

... será apenas a partir das idéias dos “Pioneiros da Educação” que a proposição de uma educação articulada com a economia se torna, primeiro, agenda, depois, política oficial do estado brasileiro.

pela sua natureza de exportador de capital, as forças ligadas ao capitalismo urbano.

Nesse sentido, as novas forças econômicas internacionais atuaram em sinergia direta com as forças sociais urbanas nacionais.

Ilude-se quem vê nessa passagem de liderança um simples processo de transferência de poder internacional entre dois países líderes do capitalismo mundial. A mudança de hegemonia significa, antes, a consolidação do imperialismo econômico representado pela ascensão do capital financeiro sobre o capital industrial e pela substituição do capitalismo concorrencial nacional pelo capitalismo monopolista multinacional. A exportação de capitais suplanta a exportação de produtos. As políticas de substituição de exportações dos países desenvolvidos, especialmente dos Estados Unidos, que lideram amplamente esse processo, trazem embutidas suas próprias contrapartidas, ou seja, as políticas de substituição de importações. Assim, participar da nova reorganização do poder econômico internacional significou, naquele contexto, reorganizar a matriz econômica produtiva do país; passar de uma matriz agrária produtiva para uma de base estritamente urbana industrial, buscando a industrialização com base em um programa de substituição de importações. Em outras palavras, tratou-se de criar no país uma nova matriz ideológica, com regras mais adequadas à situação que emergia, bem

Americanização no "Bom Sentido"

A primeira teoria desse novo mundo a substituir as antigas epistemologias européias e agir sobre o imaginário pedagógico nacional foi a da filosofia pragmatista de John Dewey. Embora não seja objeto desse trabalho questionar a influência norte-americana na teoria educacional brasileira, é preciso notar que esse transplante se deu mais pelo campo da sociologia do que da cultura. Se, do ponto de vista da sociologia, pode-se admitir sua precisa e particularizada forma de inserir o indivíduo na sociedade, é também fora de dúvida sua dificuldade em inserir o indivíduo na cultura dentro da qual está sendo educado. Se para descrever uma sociedade, a sociologia prescinde de conhecer dados mais particularizados da sua história, do ponto de vista da cultura essa postura se torna impossível — cada sociedade é um todo extremamente individualizado, que não pode ser descrito de forma geral e abstrata. Da falta de abordagem mais detida desse aspecto, talvez não se tenha percebido, no processo de transplante do pragmatismo norte-americano para o país, que deter-

minadas inovações introduzidas em certos condicionamentos culturais podem não ser transferidos facilmente de uma sociedade para outra.

Nesse contexto, talvez possa se afirmar que, apesar do pragmatismo ter praticamente atualizado a agenda educacional do país de meados do século 20, destacando-se a inclusão do tema das finalidades econô-

Tratou-se de criar no país uma nova matriz ideológica, com regras mais adequadas à situação que emergia, bem como de se implantar uma nova filosofia para a educação.

como de se implantar uma nova filosofia para a educação. A grande novidade desse processo consistiu em se erigir, ao lado das políticas econômicas, o simbólico cultural como pressuposto estrutural da nova sociedade em instalação².

² Assim é que, em uma ponta do processo o cinema americano cumprirá o papel de transmitir o “modo de vida americano”, noutro a valorização do consumo supérfluo e espetaculoso servirá de critério para hierarquizar as pessoas, e em um outro tratar-se-á de educar para o desenvolvimento econômico. Desses estruturantes simbólicos apenas o educacional escolar fugirá, mais ou menos, da sua condição de premissa ideológica de dominação.

micas na filosofia da educação brasileira, ele não obteve êxito em fazer sua teoria assimilada, apesar dos esforços de Anísio Teixeira, como revisão radical dos pressupostos irracionais e não científicos presentes na cultura educacional nacional³.

Por outro lado, apesar de a filosofia pragmatista da educação norte-americana incorporar nos fundamentos da sua filosofia da educação uma nítida tensão entre a educação e a economia, através da idéia de uma educação para um mundo em mudança que, naquele momento, se transformava economicamente, não se pode afirmar que tenha servido de base teórica para o desenvolvimento da sociologia americana, surgida, nos EUA, na década de 50, de abordagem técnico-funcionalista, ou mesmo para a teoria econômico-educacional do capital humano surgido nas décadas de 60 e 70, ou mais recentemente, para as abordagens economicistas propostas pela CEPAL-OREALC. Enquanto aquela se preocupava em fornecer as idéias pedagógicas e filosóficas adequadas a uma sociedade técnico-industrial, que se organizava socialmente em uma democracia, as teorias surgidas nos EUA, a partir do pós-guerra, pareciam se preocupar exclusivamente com o aspecto funcional da educação em relação à economia. Nesse sentido, sua origem não serve de base epistemológica para nenhuma dessas teorias. Enquanto o pragmatismo se constitui em uma filosofia e tem sua base epistemológica na filosofia hegeliana, na influência do evolucionismo de Charles Darwin e na psicologia biológica de William James, as outras teorias têm seus fundamentos assentados, uma, na sociologia estrutural funcionalista

americana da década de 50, fortemente influenciada pela sociologia de Talcott Parsons, a do capital humano nas teorias econômicas clássica e neo-clássica e as da CEPAL-OREALC “nas posições marcadas pelo neoliberalismo adaptado ao contexto latino americano” (PAIVA/WARDE, 1993:11).

As teorias surgidas nos EUA, a partir do pós-guerra, pareciam se preocupar exclusivamente com o aspecto funcional da educação em relação à economia.

A Economia da Educação na Década de 50

A década de 50 se apresenta para o país como um período de grande inflexão para sua formação. Nela são encontradas muitas das questões que até hoje delimitam algumas das nossas principais opções. Nenhuma área da sociedade, desde a economia até a educação, está isenta das influências decorrentes desse processo. Todas, de alguma forma, se vêem atingidas.

O fim da 2ª Guerra Mundial e o início da Guerra Fria marcam profundamente a natureza das influências geradas nessa época, quando a chamada “guerra fria” começa a ser posta em jogo pelas duas grandes potências mundiais surgidas após o conflito militar mundial. Nos EUA, e nos países centrais do desenvolvimento capitalista do mundo, acreditava-se firmemente que uma convulsão social nos países subdesenvolvidos, como consequência dos baixos níveis de desenvolvimento e de miséria, poderia levá-los a um alinhamento fora do bloco dos países ocidentais. O receio da perda de influência sobre os países

³ Será provavelmente por causa da falta dessa revisão de pressupostos que o tema das finalidades econômicas trazido pela filosofia do pragmatismo tenha sido absorvido mais como funcionalização da educação em relação à economia, que como aspecto de destaque da sua teoria da experiência.

pobres, espalhados por diferentes lugares do mundo, a favor do fortalecimento do bloco socialista, obrigou os países ocidentais desenvolvidos, liderados pelos EUA, a providenciarem uma estratégia de reorganização do processo de expansão do desenvolvimento capitalis-

A falta ou precariedade de sistemas educacionais "abrangentes e eficientes" será usada para explicar as precárias condições econômico-sociais da grande maioria dos países da periferia do sistema capitalista internacional.

ta no mundo, visando difundi-lo também entre os países subdesenvolvidos. Naturalmente não se tratava de acenar com a realização de um processo radical, tampouco soberano; na verdade, objetivava-se apenas desenvolver um novo conceito geo-político-militar que, baseado no crescimento econômico, fosse capaz de propiciar a integração dos países subdesenvolvidos no sistema capitalista mundial, além de representar algum tipo de resposta aos graves problemas de desigualdades sociais, pobreza e indigência cultural vividos por aqueles países. Esperava-se que o progresso econômico desse a essas sociedades, como subproduto, um mínimo de harmonia capaz de neutralizar possíveis opções independentes fora do bloco liderado pelos EUA. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como importante instrumento funcional de desenvolvimento econômico das nações. A falta ou precariedade de sistemas educacionais "abrangentes e eficientes" será usada para explicar as precárias condições econômico-sociais da grande maioria dos países da periferia do sistema capitalista internacional.

Ao lado dessa disposição de enfrentamento do problema dos países subdesenvolvidos, surgida logo após o

período pós-guerra, a educação assiste, a partir da década de 70, à ascensão de dois fenômenos sociais com enormes repercussões futuras sobre o mundo em geral, e em especial sobre ela própria. Trata-se, em primeiro lugar, da transnacionalização do capital, dando origem a uma economia mundial quase totalmente incontrolável, na qual o Estado passa a ocupar papel secundário em relação à importância dada ao setor pri-

vado, criando as condições para a aceitação de uma ideologia de livre-mercado. Em segundo lugar, trata-se da ascensão de um novo modelo de sociedade: a "sociedade do conhecimento". Nesse modelo, a educação recebe grande destaque considerando sua importância para os avanços, propagação e principalmente aculturação da tecnologia, transformada em linguagem absoluta tanto da economia quanto da vida moderna.

É nesse contexto que as funções da educação são redefinidas: primeiro como explicação ao subdesenvolvimento; segundo, como alternativa à miséria e, terceiro, como forma especial de sociabilidade do capital na sociedade mundial do conhecimento.

A cada uma dessas funções atribui-se uma forma de abordagem ou perspectiva de análise especial da educação:

- as abordagens técnico-funcionalistas;
- a teoria do capital humano;
- a visão da OREALC/CEPAL dirigida aos países da região.

As Abordagens Técnico-funcionalistas⁴

A teoria do funcionalismo tecnológico se fundamenta na idéia de que a velo-

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a teoria técnico-funcionalista consultar o livro de SILVEIRA, Maria Luiza Faraone. A educação no pensamento brasileiro contemporâneo - 1955/1979. Rio de Janeiro: SENAI - Departamento

cidade da mudança tecnológica e a competição mundial, pela superioridade nesse domínio, constituem o centro dinâmico do desenvolvimento das relações capitalistas no mundo. Baseado na constatação da velocidade da mudança tecnológica e da competição mundial pela superioridade nesse domínio, o enfoque, em essência, atribui à mudança tecnológica no interior do sistema produtivo as mudanças no sistema educacional. Desse ponto de vista, a teoria do estrutural-funcionalismo propõe que se faça uma análise da educação tendo em vista as exigências tecnológicas impostas pelo sistema produtivo capitalista. A pretexto, no entanto, de propor a educação como fator central da produção científica e tecnológica, o funcionalismo tecnológico e científico submete totalmente a educação à lógica do desenvolvimento econômico. No Brasil, alguns sociólogos como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, defenderam praticamente o mesmo ponto de vista. Cardoso escreve, no final da década de 50, um trabalho denominado “Educação e desenvolvimento econômico”, no qual, depois de constatar a importância crescente da perspectiva científica no pensamento e na ação humana, declara a inevitabilidade da influência do “crescimento econômico sobre as formas institucionalizadas de produção intelectual e de transmissão da cultura” (1958:71). Reforça ainda mais sua fé na ciência afirmando que: “A capacidade de modificação dos sistemas educacionais condiciona, por sua vez, a possibilidade de intensificação do ritmo de crescimento econômico” (1958:71). Mais adiante, Cardoso se identifica ainda mais com a sociologia técnico-funcionalista americana quando aponta a funcionalidade econômica da educação como sendo essencial para o desenvolvimento de uma economia inde-

pendente. Para o autor “torna-se imperioso, ao mesmo tempo que se planeja a expansão econômica, que se planeje a expansão e a modificação do sistema educacional, tendo em vista tanto os resultados já alcançados nos países adiantados, como as condições histórico-sociais concretas nas quais se processa o desenvolvimento dos países mais atrasados (Cardoso, 1958:72)”. A argumentação tentadora de Cardoso, no entanto, se desvanece quando se observa que, no meio de tantas colocações, não consta nenhum argumento a favor nem contra a propriedade privada do conhecimento. Não se debate a natureza da sua essência. A categoria conhecimento parece mais que uma realidade, um porvir abstrato, “easy rider”. Por sua vez, ao abordar “As exigências educacionais do processo de industrialização”, Octávio Ianni praticamente reafirma a natureza abstrata do conhecimento ao afirmar que: “a partir da segunda guerra mundial, o processo de industrialização, por motivos que não cabe discutir aqui, acentuou-se, e já agora começam a existir condições criadas pela própria dinâmica interna do sistema econômico do país, capaz de estimular o desenvolvimento industrial de forma contínua e crescente” (Cardoso/Ianni, 1959:141).

O resultado de todas essas observações é que, da falta de distinção entre os países que têm a propriedade do co-

A teoria do estrutural-funcionalismo propõe que se faça uma análise da educação tendo em vista as exigências tecnológicas impostas pelo sistema produtivo capitalista.

hecimento dos que não têm, fica a falsa convicção, aparentemente democrática, de que basta reformar o sistema educacional de um país subdesenvolvido, adequando-o às necessidades do desenvolvimento econômico, para tirá-lo do atraso e da miséria.

A Teoria do Capital Humano

É necessário observar, desde logo, que a teoria do capital humano, como um campo disciplinar da economia da educação, não conflita com a teoria do funcionalismo tecnológico, desenvolvida no âmbito da sociologia.

Embora não conflitantes, as duas abordagens se colocaram, contudo, por trás de métodos distintos. Enquanto o funcionalismo tecnológico preocupava-se com o planejamento da produção educacional em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades da economia, a teoria do capital humano preocupava-se, basicamente, com a alocação ótima de recursos, levando em conta a rentabilidade dos investimentos, tomando por base o método da “taxa de retorno”. Ambas enfatizam, no entanto, a função técnica da educação.

A construção sistemática da teoria do capital humano deu-se na área da economia, tendo sido inclusive reconhecida por alguns como uma revolução no campo do pensamento econômico⁵.

A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento que se preocupa muito mais com a teoria da modernização do que com a explicação do desenvolvimento

chave é a de que “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (1996:41). Essa suposição leva a se acreditar que, quanto maiores forem as inversões em capital humano, maior será a oportunidade dos países subdesenvolvidos superarem suas dificuldades e de os indivíduos melhorarem suas condições de vida. A partir daí se explicariam as variações do desenvolvimento e do subdesenvolvimento dos países, bem como a diferença entre os indivíduos. Assim, a idéia era a de que a educação não devia ser vista como um bem de consumo, mas como um investimento individual e socialmente produtivo. Dessa forma, se a educação gera elevação de produtividade e se maior produtividade gera maior salário, então qualquer caminho orientado para a prosperidade econômica das pessoas ou do país deveria obrigatoriamente passar pelo acréscimo do padrão social de educação dos indivíduos. Inversamente deve-se concluir que a miséria das pessoas e o subdesenvolvimento dos países deveriam ser explicados pelo baixo padrão social de educação dos indivíduos, em particular, e das sociedades, em geral. A teoria do capital humano, portanto, ao mesmo tempo que deslocava a discussão do pla-

no estrutural das relações que os países ricos mantinham com os pobres, para um plano derivado, responsabilizava os próprios países subdesenvolvidos pela sua situação de po-

breza e de subdesenvolvimento. Foi exatamente seguindo essa teoria que Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início da de 70, diria que o Brasil tinha finalmente encontrado seu caminho para

... a educação deixava de ser pensada como importante direito da população para ser reconhecida como um componente decisivo para a geração de renda.

capitalista. Ela surge como uma tentativa de resposta, logo o pós-Guerra, ao desafio de resolver o problema do crescimento dos países subdesenvolvidos. Segundo Gaudêncio Frigotto, sua idéia-

⁵ A elaboração da teoria do capital humano é atribuída a Theodoro Schultz, natural dos EUA, que na década de 50, estudando as variações do desenvolvimento e do subdesenvolvimento entre os países desenvolveu a teoria do capital humano, o que lhe valeu o Premio Nobel de Economia, em 1968.

o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, “a equalização do acesso à escola através de altos investimentos realizados na área de educação”(1969). Ou seja, segundo esse raciocínio, a educação deixava de ser pensada como importante direito da população para ser reconhecida como um componente decisivo para a geração de renda. Proposição essa, até hoje, sustentada pelo Banco Mundial para os países com graves problemas de distribuição de renda, como é o caso do Brasil.

Não foi sem propósito, segundo Frigotto, que a “teoria” do capital humano tenha se disseminado tão prontamente como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, OREALC, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (1996:41).

As Abordagens da Cepal/Orealc

Em 1990, a CEPAL elabora um documento sobre a economia da região, denominado “Transformacion Productiva com Equidad”. Nesse documento, o organismo da ONU faz um balanço pormenorizado da situação econômica vivida pela América Latina e o Caribe durante a década de 80, concluindo que o modelo de desenvolvimento econômico tradicional dos países da região estava seriamente comprometido. Segundo o documento, “la década de los ochenta constituyó, en términos históricos, un punto de inflexion entre el patrón de desarrollo precedente en América Lati-

na y el Caribe y una fase, aún no completamente perfilada pero sin duda diferente, que marcará el desarrollo futuro de la region” (CEPAL, 1990:12).

Para articular a nova proposta de desenvolvimento econômico-social, a

Em 1992, a CEPAL convida a OREALC a traduzir para a teoria educacional as sugestões econômicas propostas para os países da região.

CEPAL elabora a idéia de que o centro do processo de transformação produtiva passa, obrigatoriamente, em todos os países da região, pela incorporação e difusão deliberada do progresso técnico. Esse objetivo se prenderia, segundo as justificativas do documento, às exigências decorrentes dos novos padrões de competitividade estabelecidos pelo capitalismo mercantil no âmbito do mercado mundial. A preocupação era a de que sem essa incorporação, as economias nacionais perderiam a competitividade internacional, inviabilizando com isso a perspectiva de crescimento econômico e conseqüentemente de equidade social em suas sociedades (Salles, 1992:113).

Assim, em 1992, a CEPAL convida a OREALC a traduzir para a teoria educacional as sugestões econômicas propostas para os países da região.

Dessa iniciativa surge o documento, elaborado em conjunto, “Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad” (1992). A idéia central do documento, que praticamente serviu de base para a reforma da educação na maior parte dos países da região, era a de que “la incorporacion y difusion deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformacion productiva y de su compatibilizacion com la democratización política y uma creciente equidad social” (1992:15).

Estaríamos, assim, diante de uma nova versão das teorias do estrutural

funcionalismo tecnológico e do capital humano atualizadas pelo contexto das estratégias de integração internacional das economias dos países da região.

Segundo essa nova abordagem, o “progresso técnico” se constitui no elemento central do esforço de desenvolvimento econômico-social dos países da região,

Contrariamente às previsões de desconcentração de renda estaríamos, na verdade, diante de um processo dirigido no sentido oposto, o da concentração de renda.

especialmente o Brasil. Por meio dele, finalmente se reduziriam as desigualdades sociais e se eliminariam os grandes bolsões de pobreza existentes no país. Celso Furtado, no entanto, contesta essa possibilidade, apoiado em dois argumentos fundamentais. O primeiro baseia-se no significado do progresso técnico para as teorias do subdesenvolvimento e o segundo, na forma como esse processo se propaga nos países subdesenvolvidos. No caso da natureza do progresso técnico, o argumento de Furtado é o de que “quem pensa no seu desenvolvimento pensa obrigatoriamente no aumento de produtividade e, conseqüentemente, na criação de condições propícias à concentração de renda e impulso a acumulação, vetor da difusão das novas técnicas” (1992:37). Contrariamente, portanto, às previsões de desconcentração de renda estaríamos, na verdade, diante de um processo dirigido no sentido oposto, o da concentração de renda. No caso da forma de propagação do progresso técnico, o impedimento da realização das previsões de melhoria das condições sociais da população, que poderiam ser trazidas pela sua incorporação, se localiza no desequilíbrio como são assimiladas pelos países subdesenvolvidos as novas técnicas produzidas e propagadas pelos países subdesenvolvidos. Segundo Furtado essa assimilação desequilibrada

ocorre devido ao favorecimento da incorporação das inovações que primeiramente incidem sobre o estilo de vida da sociedade, ou seja, sobre o consumo. “Essa proclividade à absorção de inovações nos padrões de consumo tem como contrapartida o atraso na absorção de técnicas produtivas mais eficazes”

(1992:41/42). Nas economias desenvolvidas, essa proclividade aos novos padrões de consumo acontece concomitante e paralelamente à acumulação das forças

produtivas, isto é, o “crescimento de uma requer o avanço da outra” (1992:42), enquanto nas economias subdesenvolvidas esses processos não guardam nenhum tipo de contrapartida, ocorrendo absolutamente desarticulados entre si. O que vale dizer que “o progresso técnico dá-se inicialmente pela via da importação de bens de consumo...chegando aos processos produtivos somente em fase posterior” (1992:42). Vale dizer que estaríamos, assim, diante de um processo de modernização típica dos países subdesenvolvidos. Um processo pela via do paradigma do crescimento econômico do Primeiro Mundo, que, passando inicialmente pela importação do progresso técnico pela via da demanda dos bens finais de consumo, posteriormente passaria pela dos processos produtivos. Introjetando nas sociedades importadoras desses processos não só os pressupostos econômicos que regulam as relações de dominação técnico-econômicas dos países produtores e consumidores de tecnologia, como sobretudo os pressupostos histórico-ideológico-sociais dos países desenvolvidos (racionalização do mercado de trabalho, mercado e individualismo consumista), que se encontram inseridos desde o início da construção do aparato técnico realizado por aqueles países. Não seria, portanto, apenas de maneira externa através de relações econômicas entre produtores e consu-

midores de tecnologia que seriam impostas finalidades determinadas à técnica; ela própria, desde sua concepção inicial, já se constituiria naquilo que os interesses econômicos que a dominam tencionam fazer com a sociedade para a qual ela é transferida. Nesse sentido, a técnica já traria desde o momento inicial de sua concepção a razão e o sentido histórico-social para o qual foi projetada. Nessa perspectiva, o progresso técnico transferido dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, além de servir suas finalidades materiais, tem também forte impacto no plano do estilo de vida, da educação e da cultura das sociedades onde se propaga.

Educação, Economia e Sociedade

A idéia principal das teorias que desde o pós-guerra orientam a educação no Brasil é a de que qualquer acréscimo de instrução, treinamento e educação dos indivíduos e da população em geral, desencadeiam sobre a sociedade um acréscimo marginal de produção refletido na economia sob a forma de aumento de produtividade e nos indivíduos e na sociedade sob a de aumento de salário e renda.

Apesar de inúmeras evidências que demonstram, nesses últimos 50 anos, o acréscimo de instrução e educação do país, não há prova empírica importante atestando a diminuição do grau social de heterogeneidade da sociedade brasileira.

Embora o país tenha obtido êxito relativo quanto ao crescimento econômico, destacando-se na comunidade internacional como um dos países que mais aceleradamente cresceu sua economia no século 20, esteve longe no plano social de realizar o mesmo desempenho. Os 57 milhões de po-

bres e miseráveis, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - ou 55 milhões, segundo a CEPAL, um terço da população brasileira, vivendo em condições precárias de renda com menos de R\$ 100 por mês, não permite dúvida quanto à permanência do alto grau de injustiça na sociedade. Apesar da diminuição do número relativo de analfabetos de 50,5%, em 1950, para 13,3% em 1999 e do aumento de acesso à escola de crianças em idade de 7 a 14 anos, continuamos mantendo, praticamente, o mesmo perfil de distribuição de renda de décadas atrás. Segundo Celso Furtado, “a ninguém escapa que o considerável aumento de produtividade ocorrido no Brasil nos últimos 40 anos operou consistentemente no sentido de concentrar os ativos em poucas mãos...” (1992:54). Nem o aumento de escolaridade, nem o progresso técnico-econômico do país resultaram em aumento de renda da população. Objetivamente, continuamos sendo, do ponto de vista social, um país extremamente desigual, com a agravante de quanto mais radicalizamos o modelo econômico-tecnológico instalado no país, mais aprofundamos a distância entre as classes sociais. O crescimento da produtividade nacional, indicado pela evolução do PIB per capita, quando comparado com a evolução do salário mínimo, mostra o descaso com que vem sendo tratada a questão da remuneração da popu-

Quanto mais radicalizamos o modelo econômico-tecnológico instalado no país, mais aprofundamos a distância entre as classes sociais.

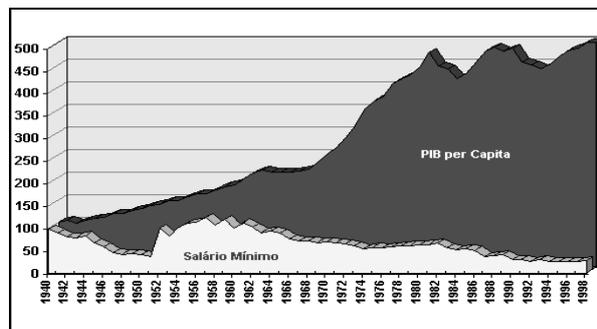
lação de baixa renda. A tabela abaixo demonstra que, embora no seu conjunto a economia pudesse sustentar o nível do salário mínimo, apenas no início da década de 50 até início dos anos 60 isto ocorreu. Desde então, um processo de compressão vem levando a um

distanciamento progressivo entre a remuneração mínima, o crescimento econômico e a produtividade.

Tabela*: Evolução do salário Mínimo Real e do PIB per capita

Anos	PIB per Capita	Salário Mínimo
1940	100,00	98,02
1950	135,69	39,84
1960	195,19	100,30
1970	264,83	68,93
1980	476,12	61,78
1990	455,61	29,09
1998**	498,49	26,55

Fonte: DIEESE; IBGE. Elaboração: DIEESE. * A tabela completa encontra-se publicada no trabalho do DIEESE: Salário Mínimo: Pouca Comemoração para o 1º de Maio; **PIB estimado.



Fonte: DIEESE, IBGE. Elaboração: DIEESE

Outro dado importante demonstrativo da dissociação entre o padrão de produtividade do trabalhador brasileiro e sua participação na divisão da riqueza do país diz respeito aos dados obtidos pela pesquisa do economista Régis Bonelli, do IPEA⁶. Comparando os dados referentes à produtividade da indústria durante os anos 90 com a participação do salário dos trabalhadores no PIB percebe-se claramente o mesmo fenômeno de compressão de renda existente em relação ao salário mínimo. Enquanto a capacidade de produção do trabalhador da indústria brasileira cresceu, segundo os dados da pesquisa, de 1991 a 1998, em média 2,5% ao ano,

taxa similar à verificada na economia norte-americana (2,6%), seus salários que, em 1990, correspondiam a 45% do PIB, tiveram sua participação reduzida, em 1999, para 37%. Ou seja, enquanto a produtividade cresceu 19,1% a participação do salário na composição do Produto Interno Bruto (PIB) caiu oito pontos percentuais.

Como se verifica, os brasileiros tornaram-se, portanto, mais escolarizados e mais produtivos no mesmo período em que sua participação na divisão da riqueza criada no país diminuía.

Considerações Finais

A hipótese subjacente que orientou a elaboração desse texto foi a de que a educação, por si só, como tem sido historicamente apresentada, pelas diferentes correntes da economia da educação é insuficiente para resolver o problema da pobreza e da miséria da população. A educação não tem poder de constituir a economia em nenhum dos seus sentidos.

A tentativa de afirmá-la como solução para a superação do subdesenvolvimento da sociedade, ou da pobreza dos indivíduos, resulta numa superestimação do processo educacional. A idéia aparentemente progressista de que basta se investir muito em educação para se obter sucesso na luta contra as precárias condições sociais existentes no país, só dissimula a natureza das dificuldades histórico-sociais existentes na sociedade.

Os dados estatísticos apresentados demonstram não apenas o quanto o país até o momento não conseguiu superar os problemas estruturais de injustiça social, como a situação tende a se agravar ainda mais. Apesar de alguns resultados significativos obtidos na educação e o considerável aumento da produtividade do trabalho ocorrido no Bra-

⁶ Os dados da pesquisa foram divulgados no jornal Folha de São Paulo do dia 22-10-2000, p.B1/B2.

sil nas últimas décadas, o que se verifica é que nenhuma das previsões apontada pelas teorias econômicas da educação se realizou.

Além do que, a idéia de que a educação, por si só, independentemente da sua conexão com a luta política mais ampla a favor da superação das dificuldades econômico-sociais existentes na sociedade, serve apenas ao pensamento conservador na medida que desloca a discussão das relações básicas da sociedade,

A educação não tem poder de constituir a economia em nenhum dos seus sentidos.

de, onde essas mazelas são produzidas, para planos derivados, como é o da educação.

Em síntese, a tentativa de se propor a educação como solução para a superação do subdesenvolvimento da sociedade e da pobreza dos indivíduos resulta, simplesmente, em ideologia.

Bibliografia

- CEPAL. Transformación productiva com equidad, Santiago, Chile: 1990.
- CEPAL/OREALC. Educación y conocimiento eje de la transformación productiva com equidad. Santiago, Chile: 1992.
- CARDOSO, Fernando Henrique. 1958. Educação e desenvolvimento econômico. In: *Revista Brasiliense*, nº 17, pp. 70-81.
- CARDOSO, F. H., IANNI, Octavio. As exigências educacionais do processo de industrialização. In: *Revista Brasiliense*, nº 26, pp. 141-168.
- DIEESE. Salário Mínimo: Pouca Comemoração Para O 1º De Maio. Disponível na Internet. <http://www.dieese.org.br/esp/salmin99.html>, fevereiro de 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- FURTADO, Celso. A construção interrompida, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2ª. edic., 1992.
- SILVEIRA, Maria Luiza Faraone. A educação no pensamento brasileiro contemporâneo – 1955/1979. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- SIMONSEN, M. H. Brasil 2001. Rio de Janeiro: ANPEC, 1969.
- WARDE, Mirian Jorge. PAIVA, Vanilda. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: Educação e Sociedade – Revista da Ciência da Educação, Ano XIV, abril 1993. Campinas. SP: Papyrus, 1993.