

# FORDISMO, PÓS-FORDISMO E EDUCAÇÃO

Mariza Andrade Macedo Rosa<sup>1</sup>

O artigo, numa abordagem histórico-analítica, apresenta a trajetória dos sistemas educacionais latino-americanos a partir da década de 30 e aponta seus prováveis direcionamentos para o século XXI. Entende a educação como uma entre as políticas sociais engendradas pelo Estado, nas suas relações com o econômico e o social, com a função de qualificar a força de trabalho e possibilitar sua inserção na produção e na sociedade capitalista. Incorpora contribuições de diferentes áreas sociais, com destaque para a teoria econômica dos regulacionistas, cujos fundamentos discute na parte inicial.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, busca-se discutir a trajetória descrita pela educação latino-americana a partir da década de 30, com vistas a subsidiar uma pesquisa mais ampla, já em andamento, cujos resultados poderão contribuir na difícil e inadiável tarefa, imposta ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), de definir suas metas e ações para os próximos cinco anos.

Inúmeros trabalhos na literatura internacional já têm sido produzidos, tentando apontar as principais tendências que os sistemas educacionais estariam incorporando diante das transformações globais deste final de século, comumente abrigadas sob a expressão “nova ordem mundial” e entendidas como o conjunto das configurações políticas, econômicas e sociais das três últimas décadas. Porém, os esquemas analíticos tradicionais têm encontrado dificuldades em dar conta de compreender o presente e adiantar o futuro da educação, num contexto como o atual, em que predominam a insegurança e a perplexidade frente aos rebatimentos imprevisíveis que a crise geral dos sistemas e das instituições, desencadeada desde a década de 70, continua a impor sobre as sociedades.

Em consequência, as correntes de pensamento e os campos da Ciência, habitualmente bem demarcados, aproximam-se, objetivando construir novos paradigmas explicativos, capazes de fornecer respostas não só teóricas, mas sobretudo políticas para as várias questões sociais, dentre as quais as da educação.

---

<sup>1</sup> Docente no CEFET-MA e aluna do Mestrado em Políticas Públicas da UFMA.

Tais considerações permitem perceber a complexidade ainda maior com que a educação, enquanto objeto de análise, se apresenta hoje para o pesquisador. Isso remete à necessidade de que sejam feitos alguns recortes e estabelecidos alguns pressupostos, que deverão orientar toda a discussão a ser desenvolvida neste artigo. Assim sendo, entende-se que:

1º) tratando-se o CEFET-MA de uma instituição pública, destinada especificamente à formação de profissionais para o setor intermediário da economia, só se considera, neste trabalho, aquela concepção que atribui à educação o papel não só de qualificar a força de trabalho, para sua inserção no processo produtivo e na sociedade, como também de mediar as contradições inerentes ao capitalismo, nas suas múltiplas dimensões. Além disso, os sistemas educacionais são entendidos como integrantes do conjunto das políticas sociais, as quais, historicamente, têm resultado dos embates entre o Estado, os gestores da economia e a sociedade;

2º) investigar a educação assim concebida implica na adoção de uma abordagem histórico-analítica e na busca de suporte teórico-metodológico também em outras áreas das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Economia e a Ciência Política;

3º) a necessidade de compreender as radicais transformações ocorridas nas sociedades capitalistas, principalmente na base técnica e organizacional da produção, com seus impactos sobre a qualificação do trabalhador, justifica a recorrência permanente à Teoria da Regulação (IR) e até mesmo a incorporação de algumas de suas categorias analíticas. Conquanto especificamente voltada para a elucidação das questões econômicas, a TR se constitui num daqueles paradigmas inovadores que, enriquecendo as análises marxistas com elementos da teoria keynesiana e da história econômica, permite um avanço no entendimento das relações capital / trabalho, a partir das quais é que se vai discutir a educação.

## **2 A ESCOLA DA REGUIAÇÃO: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A Escola da Regulação se constitui numa abordagem contemporânea, não ortodoxa, que se debruça sobre os múltiplos aspectos que têm caracterizado as crises das economias capitalistas, centrais ou periféricas, tentando estudar,

“com abrangência e profundidade teórica, os processos de transformação da economia sob a ótica da acumulação do capital, empregando categorias e conceitos que transcendem o aparato habitual da análise econômica, em direção aos elementos que conferem Coesão social, em particular o papel do Estado” (POSSAS, 1988, p. 195).

De acordo com esse modelo, por Regulação deve-se entender muito mais do que a mera intervenção do Estado quando normaliza as relações

econômicas com vistas a assegurar a vigência do capitalismo. Trata-se, isso sim, de um conceito muito mais amplo, que inclui também as relações políticas e sociais.

Além de MARX e GRÀ4SCI, SCHUMPETER e KEYNES vão servir de fontes de inspiração para o pensamento regulacionista. Segundo esses últimos, ao longo da história do capitalismo, podem-se identificar modelos ou modos de desenvolvimento acoplados a sistemas hegemônicos correspondentes, sendo que, para compor essa dupla, há sempre três elementos: um modelo ou paradigma tecnológico, um regime de acumulação e um modo de regulação social.

Enquanto o primeiro se refere à organização do trabalho e da produção, o segundo diz respeito aos princípios e às conexões que articulam uma determinada forma de produzir com o uso social dessa produção, já o terceiro engloba o conjunto das normas e instituições (leis, convenções sociais, ESCOLA, cultura, etc.) que ajustam os agentes produtores e consumidores aos princípios que garantem a acumulação em seu regime específico.

No que se refere às relações sociais, a Teoria da Regulação considera como essenciais, dentro do capitalismo, as mercantis e as salariais, sendo que as primeiras se referem às que se estabelecem no nível do mercado, enquanto as últimas dizem respeito às concretizadas no nível da produção, embora tenham também uma dimensão mercantil. Para a manutenção de um certo regime de acumulação capitalista, é necessário que essas relações se reproduzam, o que só pode ocorrer mediante a ação reguladora desenvolvida pelas normas institucionalizadas dentro do Estado e da sociedade, gerando um consenso ou aceitação, por parte dos agentes ou grupos sociais, das regras básicas de ação. E, quando os mecanismos reguladores não são suficientes para a continuidade da reprodução nas relações sociais, é que surgem as crises, consideradas também elementos de regulação.

De grande relevância, sobretudo quando se considera o foco específico do presente artigo, é a noção de formas institucionais ou estruturais, categoria construída pela TR a partir da observação da dinâmica das relações sociais do capitalismo, em seu desenvolvimento nos diferentes lugares, ao longo dos tempos. Para sua conceituação precisa, recorre-se a BOYER (1990, p.73) que as entende como 'toda codificação de uma ou várias relações sociais fundamentais', e identifica, dentro do capitalismo, cinco tipos básicos: "A gestão da moeda, a concorrência inter-capitalista, a adesão ao regime internacional, o desenho da relação salarial e a organização do Estado (BOYER, 1990. p.70-77). Caracterizando cada uma delas, PICHLER (1988, p. 103) explica:

"A moeda define um modo de conexão entre unidades econômicas; a concorrência descreve uma modalidade de relação de centros da

acumulação: e a relação salarial caracteriza um tipo particular de apropriação do excedente. Por sua 'dez, a adesão ao regime internacional é definida pela conjunção de regras que organizam as relações entre o Estado-nação e o resto do mundo. Finalmente, as formas do Estado aparecem como a totalização de um conjunto de compromissos institucionalizados, que se materializam nas regras e regularidades de política econômica [e social]" (grifos do autor).

A partir dessa explicitação torna-se possível perceber como o tema da educação pode ser articulado com o das formas institucionais e, portanto, com o da regulação.

Assim, se o que se busca neste artigo é apreender a lógica que tem conduzido o Estado na definição e implementação de suas políticas educacionais, entendidas como uma dentre as várias formas de regulação social, torna-se importante analisar, primeiro, como o conjunto das formas institucionais, funcionando articuladamente, tem determinado o aparecimento dos diferentes modos de regulação, já identificados pela TR, ao longo da história do capitalismo.

## **2.1 A Regulação no Capitalismo Central e Periférico**

Concebendo o modo de regulação de um sistema econômico como a maneira pela qual se combinam e atuam historicamente as formas estruturais, os regulacionistas, analisando-as em seu funcionamento articulado, reúnem elementos que permitem falar em três modelos típicos de regulação capitalista.

Visto no seu período anterior à 1ª Guerra Mundial, mais especificamente na 2ª metade do século XIX, época da hegemonia do pensamento liberal, o capitalismo apresenta um modo de regulação concorrencial, cujas formas institucionais específicas são: (1) predomínio da lógica de mercado, ou do enfoque racionalista, como único capaz de conduzir as relações sociais em todos os níveis, objetivando o desenvolvimento das nações-estado capitalistas; (2) definição do salário em função do mercado de trabalho, isto é, da relação entre oferta e demanda de mão de obra (relação salarial concorrência; (3) possibilidade, através do mercado de capitais, de deslocamento dos investimentos de um para outro ramo da produção; (4) estabelecimento de um padrão monetário internacional representado pelo ouro; (5) exterioridade do Estado no que diz respeito ao livre jogo dos agentes econômicos, limitando-se sua ação a assegurar a ordem e a propriedade privada (Estado Liberal).

Por duas vezes, porém, uma em fins do século XIX e outra na terceira década do século XX, o modo de regulação praticado pelas instituições do Estado ou da sociedade liberal deixa de ser eficaz para a reprodução social e a continuidade da acumulação, ensejando a eclosão de crises.

A partir da Segunda Guerra, já se configura, de forma concreta, a vigência de um novo modo de regulação, o monopolista, cujos traços institucionais hegemônicos são: (1ª) salários definidos por contratos que incluem, além do valor recebido diretamente, um montante repassado indiretamente aos trabalhadores, via benefícios sociais, e ainda pela vinculação de seus salários aos preços e à produtividade (relação salarial fordista); (2º) centralização do capital por grupos industriais e financeiros internacionais, possibilitando o controle dos preços que deixam de ser afetados pelas variações conjunturais; (3ª) institucionalização de vários mecanismos de crédito para possibilitar as transações monetárias; (4ª) interferência crescente do aparelho do Estado na vida da sociedade, como consequência da proposta econômica de Keynes que, objetivando encontrar uma alternativa orgânica para a superação dos malefícios das fases depressivas anteriores, acaba por prover o substrato teórico e ideológico para o crescimento do papel do Estado no âmbito do capitalismo (Estado de Bem- Estar Keynesiano ou Welfare State).

Até a década de 70, o modo de regulação monopolista se impõe produtivamente em termos de reprodução social, pois, se, de um lado, inibe a tendência à queda da taxa de lucro, de outro aumenta o poder aquisitivo dos assalariados, garantindo o consumo em massa que deve acompanhar a produção também em massa, decorrente das práticas do taylorismo e, depois, do fordismo.

A partir da segunda metade do século XX, porém, essa aparente estabilidade da ordem em vigor começa de novo a dar sinais de esgotamento, processo que se acelera nos anos 60 e que culmina com a eclosão da crise nos anos 70. Suas causas mais imediatas estão nas próprias contradições do capitalismo, então num estágio muito avançado, marcado fortemente pela presença do Estado, pela hegemonia das grandes corporações monopolizadoras do capital e dos lucros, pela crescente internacionalização da economia, pela expansão da órbita financeira numa abrangência global e pelo endividamento generalizado de indivíduos, empresas e governos.

Nesse contexto, cientistas sociais de diferentes matizes ideológicos, destacando-se os teóricos da Regulação, empenham-se na realização de estudos, debates e pesquisas, com vistas a um real entendimento das características mais gerais da crise contemporânea, das suas causas, dos seus impactos sobre a economia, o Estado e a sociedade, além das formas específicas com que ela se tem manifestado nas diferentes nações. Também já tentam identificar, ainda num contexto de predominância da ruptura, as grandes tendências que têm sugerido a instauração de um outro modo de regulação, no qual o Estado estaria adquirindo contornos neoliberais.

Segundo os regulacionistas, à medida que se dá, de forma gradual, a superação do modo de regulação monopolista, com seu paradigma

tecnológico fordista e seu modelo econômico keynesiano, entra em colapso o Estado de WELFARE, o que, ao invés de levar à ressurgência do liberalismo do século XIX (o que de resto seria impossível pela insuperável distância que o separa do século XXI) estaria apontando para o desenvolvimento de um novo modo de regulação flexível em consonância com um paradigma tecnológico pós-fordista e um modelo econômico schumpeteriano. Torna-se evidente que, nessa trajetória para superar a crise e restaurar o equilíbrio, o Estado, com suas políticas econômicas e sociais, incorpora estruturas organizacionais, estratégias operacionais e mecanismos de regulação inéditos, só explicáveis no contexto da totalidade das transformações que têm marcado este final de século. Trata-se, segundo JESSOP (1991, p.2), da instauração do WORKFARE STATE SCHUMPETERIANO (SWS).

Não são muitos os trabalhos em que a abordagem regulacionista é utilizada para a caracterização de formações sociais no âmbito do Terceiro Mundo. Mais frequentes são as críticas àqueles que tem tentado fazê-los.

LIPIETZ (1988, p.13) se inclui entre os que, não desconhecendo os riscos de urna transposição simplista, ainda assim considera fecunda a utilização de conceitos e modelos construídos pela TR, a partir do contexto das nações do norte, para o entendimento da dinâmica econômica de alguns países do sul em vias de industrialização, ou NIC's (New Industrialized Countries), entre os quais se incluem os da América Latina. Tentando fazer a articulação centro-periferia, o autor se empenha em definir a situação dos NIC's a partir do modo de desenvolvimento baseado no fordismo, Para tanto, propõe um novo conceito, o de fordismo periférico, expressão lhe tem custado críticas por ser considerada contraditória e ambígua.

Contudo, não se pode negar que as análises de LIPIETZ, como as de outros regulacionistas que, de uma forma ou de outra, tenham-se voltado para as nações periféricas, oferecem contribuição válida: suas limitações não são suficientes para inviabilizar a tentativa de submeter a realidade econômica daqueles países a um novo paradigma explicativo, que possa subsidiar qualquer proposta para a superação cio subdesenvolvimento,

De forma menos direta, mas não menos eficaz, o estudo das modalidades de intervenção estatal, verificadas no interior dos NIC's, poderá ser bastante facilitado por esse paradigma, incluindo-se aí a investigação sobre os sistemas educacionais, que é o propósito maior deste trabalho. Assim se justifica a apresentação, em linhas gerais, da proposta de LIP1ETZ, contida na obra Miragens e Milagres, editada pela primeira vez em 1985.

Apesar de reconhecer a dificuldade de se levar a cabo uma análise regulacionista da realidade terceiro-munclista, o autor rejeita veementemente as teorias tradicionais, por longo tempo hegemônicas entre os cientistas sociais

- a do imperialismo e a da dependência<sup>1º</sup> - para interpretar os fenômenos dos países subdesenvolvidos, tanto no sudeste Asiático como na América Latina.

Indagando-se, então, sobre a razão pela qual tão poucas estruturas capitalistas autocentradas teriam conseguido constituir-se e evoluir, LIPIETZ responsabiliza por essa situação as formas de colonialismo que se impõem sobre a periferia, moldando relações políticas e sociais que comprometem a formação tanto de uma burguesia industrial, como a de uma classe assalariada fortalecida e a de um mercado interno significativo de consumo de massa. O resultado é o bloqueio de um desenvolvimento autônomo e autocentrado, apesar de já estar concretizada a independência política dessas nações.

Insistentemente, o autor lembra a necessidade de que se proceda a investigações históricas que dêem conta dos regimes de acumulação, das formas institucionais e dos modos de acumulação específicos de cada país, como condição fundamental para que se chegue aos determinantes do fracasso dos Estados do sul, cujo conhecimento é indispensável na luta para superá-lo.

Se, por um lado, a história vai revelar aquilo que é próprio de cada país, por outro, vai apontar certos aspectos comuns que articulam as economias periféricas entre si e às centrais. Assim é que, tirando proveito da crise internacional da década de 30, alguns países dependentes, inclusive os da América Latina, dão início a um processo de substituição de importações que, na prática, consiste em comprar do centro bens de capital, ao invés de bens de consumo, estabelecendo, em território nacional, indústrias produtoras desses últimos, porém menos complexas, cuja produção se destina ao mercado interno, protegido da concorrência externa por fortes dispositivos alfandegários.

Essa experiência, exitosa por certo tempo, entra em crise nos anos 60. A impossibilidade de um sucesso duradouro é facilmente compreendida quando se considera que somente parte dos padrões de produção e consumo é adotada, sem qualquer preocupação com a importação das relações sociais inerentes ao modelo transplantado, num arremedo de fordismo. O autor admite, apesar de tudo, um saldo positivo desse modelo, representado por uma transformação social concreta, que permite o desenvolvimento da classe operária, das classes médias e do capital industrial. Porém, em se tratando da relação salarial, o máximo a que se chega é a um subfordismo, “uma tentativa de industrialização de acordo com a tecnologia e o padrão de consumo fordiano, sem as condições sociais, nem do lado do processo de trabalho, nem do lado do padrão de consumo das massas.” (LIPIETZ, 1988, p.78)

Na década de 70, entretanto, verifica-se, em alguns países da América Latina, a existência de uma poupança interna local e autônoma, obtida

graças aos regimes de acumulação antes vigentes, o que permite afirmar, apesar das muitas limitações que se admitem nesse modelo de análise, o desenvolvimento de uma nova lógica de acumulação, concretizada nas principais áreas de cada país, a do fordismo periférico. Tentando explicar os aspectos que caracterizam essa lógica, LIPIETZ (1988, p.97) afirma:

“Trata-se de um autêntico fordismo com um verdadeiro processo de mecanização e um acoplamento da acumulação intensiva e do crescimento dos mercados do lado dos bens de consumo duráveis. Ele, porém, permanece periférico no sentido de que, primeiramente, nos circuitos mundiais dos ramos produtivos, as estações de trabalho e as produções correspondentes aos níveis de fabricação qualificada e, principalmente da engenharia, permanecem em ampla medida, exteriores a esses países. Por outro lado, os mercados correspondem a uma combinação específica entre o Consumo das classes médias locais, com o acesso parcial dos operários do setor fordista aos bens de consumo duráveis, e as exportações para o centro desses mesmos produtos a preços baixos. Assim, o crescimento da demanda social por bens duráveis é, por certo, antecipada, porém ela não está institucionalmente regulada numa base nacional, em função dos ganhos de produtividade dos ramos fordistas locais.”

Esse processo, possibilitado em grande parte pelos regimes autoritários então implantados, explica o sucesso sem precedentes alcançado pela economia dos NIC's, vindo confirmar a impropriedade das teses dependentistas e imperialistas, mostrando que a periferia pode industrializar-se, desenvolver-se e até competir com o centro na disputa do mercado de bens manufaturados.

Assim é que o período entre os meados das décadas de 60 e 70 se configura como o de maior intensidade do crescimento das economias nacionais e de transformações nas estruturas produtivas, comerciais, financeiras e sociais, correspondendo também ao auge do fordismo periférico. Progressos importantes se verificam no nível institucional, que correspondem à base formal do apoio logístico ou à adaptação do modo de regulação, para a nova investida do capitalismo monopolista internacional.

A excessiva reconcentração da renda, com violento arrocho salarial, a modernização financeira e uma nova política de exportações totalmente subsidiadas, provocam elevado crescimento da produção industrial. A modernização que as exportações exigem da infraestrutura de transporte e comunicações e de segmentos industriais e agroindustriais completa o conjunto de determinantes do crescimento no resto da economia, que se estende aos produtores de bens de capital e insumos.

Contudo, a contrapartida desse salto, que se espera também no nível social, não se concretiza. Ao contrário, assiste-se a um retrocesso nas políticas sociais de caráter mais redistributivo e a um avanço naquelas de desenho meritocrático, segundo os moldes do padrão de cidadania regulada<sup>11</sup>, construído nas sociedades subdesenvolvidas.

Com a elevação dos preços do petróleo em 73, os primeiros sinais da fragilidade das economias periféricas, caracterizadas pelo endividamento crescente e pela dependência maciça dos mercados externos, se fazem sentir, prenunciando a crise. A segunda alta, em 79, vem consumir a catástrofe, fazendo eclodir a “crise da dívida”, desmitificando, de vez, o modelo de desenvolvimento. Daí em diante, enquanto o problema da dívida externa não se resolve satisfatoriamente, o gasto público permanece estruturalmente desequilibrado, acelerando-se mais ainda a inflação. Configura-se, então, como já evidenciada antes nas nações centrais, a crise do regime de acumulação fordista, acompanhada da crise dos mecanismos de regulação, máxime daqueles das políticas sociais.

Vista pela ótica regulacionista, uma nova estratégia de crescimento para os NIC's não poderá ignorar o enfrentamento da questão social, da mesma forma que não poderá se descuidar da necessidade de reduzir ou eliminar os atrasos de vários setores produtivos, da melhoria da infraestrutura e, mais do que tudo, da balança de pagamentos.

Partindo do que JESSOP (1991, p. 1-13) teoriza sobre as economias de capitalismo avançado, estaria também o capitalismo periférico no limiar de um novo regime de acumulação globalizante e flexível, associado a um novo modo de regulação nos moldes do SWS? A saída, também para as crises dos NIC's, se encontraria num “mix” entre tendências liberalizantes socializantes? Até que ponto já se teriam concretizado as inovações no paradigma tecnológico, necessárias à inserção da periferia na Terceira Revolução Industrial? Se o fordismo nos NIC's, além de manter um caráter periférico, só atinge parte dos setores mais dinâmicos da economia, seria possível falar-se em pós-fordismo?

As respostas a tais indagações, diante da heterogeneidade e especificidade do quadro das nações subdesenvolvidas, constitui tarefa das mais desafiadoras, na qual muitos cientistas sociais estão empenhados. E justamente através deles, de suas análises, teorias, propostas e conclusões que se pretende encontrar a luz necessária para a elucidação de tais questões, inclusive daquelas mais específicas ligadas à trajetória das políticas educacionais no interior das nações periféricas.

### **3 A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS DA AMÉRICA LATINA**

Muitos têm sido os cientistas sociais empenhados em analisar o embricamento entre Estado, economia e educação nas sociedades dependentes e suas perspectivas futuras, dentro da problemática mais geral do conjunto das relações sociais. Privilegiam-se, porém, neste trabalho, apenas aqueles autores que, como RAMA (1987), TEDESCO (1985 e 1990) e FRIGOTTO (1989), entre outros, se centram numa concepção histórico-analítica da escola e da educação, tentando saber não o que elas deveriam ser

ou quais seriam suas funções, mas que forças sociais concretas têm sido capazes de estruturá-las no contexto específico da periferia latina.

Nessa ótica é que RAMA (1987, p.54-83) propõe, para o estudo da educação latino-americana, uma periodização baseada no que ele chama de “estilos de desenvolvimento educacional”, na qual se vinculam as dimensões sociais externas com o sistema educacional e enfatiza a importância crescente que esse último tem no sistema global da regulação, além do caráter assimétrico e contraditório das relações entre educação e modo de desenvolvimento.

### **3.1 A Educação Latino-Americana no Fordismo Periférico**

Um período importante na evolução dos sistemas educacionais da periferia latino-americana pode ser identificado a partir da década de 30, ao qual RAMA (1987, p.56) se refere como estilo de modernização social. O cenário socioeconômico e político da época mostra uma transformação estrutural significativa, possibilitada por um relativo crescimento econômico que, conquanto não resulte num capitalismo maduro, leva à emergência de fatores que ameaçam o equilíbrio de regulação concorrencial antes prevalente. Entre tais fatores, destacam-se a crescente urbanização, o desenvolvimento dos segmentos médios da população, a afirmação de um certo proletariado e alguns indícios de mobilidade social.

Contrariamente às análises tradicionais, entretanto, nada autoriza a se pensar numa ruptura radical entre aquela sociedade fundada na produção rural, do princípio do século, e essa outra modernizada, que se delinea na fase da substituição de importações. Ao contrário, o processo de transição reflete toda a contradição inerente ao modelo de desenvolvimento típico dos países periféricos latinos, que molda relações políticas e sociais obstaculizadoras de um crescimento autônomo e autocentrado.

No período em foco, verifica-se um intenso desenvolvimento da educação, através do qual se neutralizam, em grande medida, as demandas por participação, canalizadas para as “expectativas institucionalizadas de mobilidade social”. Os sistemas educacionais, com sua aparente neutralidade, são de grande eficácia para mediar a disputa por posições mais elevadas no estrato social.

Em síntese, as mudanças no regime de acumulação e, conseqüentemente, no modo de produção, exigem, por parte do Estado e dos gestores da economia, a adoção de formas distintas de regulação das relações sociais, já que essas últimas também adquirem nuances distintas. E a educação, inserida na complexidade desse processo, se transforma para se adaptar às exigências de nova ordem, fato que, na prática, se traduz em medidas diversas como a gratuidade e a expansão do ensino elementar; a

ampliação do ensino médio, então preocupado com a formação dos quadros docentes, e o crescimento dos cursos universitários para a capacitação dos quadros técnicos e administrativos. Nesse contexto, emergem novos padrões societários, frutos das mudanças na educação, os quais propiciam alguns resultados em termos de redistribuição de renda e de mobilidade social ascendente.

Contudo, na etapa final desse estilo de modernização social, refletindo as contradições inerentes ao sistema em geral, agudizam-se algumas tendências, que vão resultar na cristalização da estrutura dual que, de forma mais ou menos evidente, vai acompanhar toda a trajetória da educação na América Latina: educação profissional x educação intelectual. Se, por um lado, se atestam a melhoria da cobertura e o aumento dos gastos públicos em educação, por outro, surgem contratendências que reduzem os efeitos democráticos dessa expansão. E nesse sentido que se situam as análises de AZEVEDO (1994, p.45):

“Nas primeiras etapas do processo de industrialização, por um lado, ampliam-se as oportunidades educacionais para os trabalhadores urbanos. guardando-se, entretanto, as características duais e rígidas do antigo sistema... [os dificuldades com a estrutura dos ritos e práticas estabelecidas, ao conduzirem às frequentes reprovações, levam-nos os trabalhadores] a abandonar a escola. A rápida expansão das classes médias, por outro lado, conduzem a que estas se apoderem do sistema de ensino, forçando o seu desenvolvimento segundo os padrões seletivos vigentes... Ao aspirarem ao status da elite, as classes médias lutam para que haja equivalência dos ramos do ensino médio como o acadêmico, de modo a terem acesso ao ensino superior... o poder de pressão desses contingentes será considerado, o mesmo não ocorrendo com as classes subalternas, Neste Estado, ao mesmo tempo em que estabelece um conjunto de normas para a regulação do setor educacional, vai atendendo pontualmente às demandas por escolarização... sem que em nenhum momento, a escolarização primária universal seja prioridade estabelecida no concreto.”

Retornando-se aos meados do século, sabe-se que o fordismo central. com todas as suas implicações. vi atribuir a alguns países da América Latina um novo papel<sup>12</sup>, o que lhes propicia um surto de desenvolvimento, condicionado à difusão, embora limitada e imperfeita. do paradigma tecnológico fordista e do modo de regulação monopolista. Esses novos países industrializados, exibindo um cenário socioeconômico e político em parte distinto dos antecedentes, adotam um estilo diferente também nos seus sistemas educacionais, o tecnocrático ou de recursos humanos.

Com efeito, o padrão de acumulação, então engendrado pela dinâmica capitalista, baseia-se fundamentalmente no setor industrial, suportado pelos recursos multinacionais, estatais e privados, que, sem perder de vista as exportações, visam preferencialmente, dos mercados internos. Contudo, tal como na fase anterior, não consegue aquele dinamizar nem articular a

totalidade da economia que, por isso mesmo, continua a exibir um perfil heterogêneo, onde convivem formas pré-capitalistas ao lado de outras extremamente avançadas.

Tal heterogeneidade na esfera econômica, refletindo-se sobre o Estado e a sociedade, vai resultar em sistemas educacionais caracterizados, segundo RAMA (1987, p.67) por quatro pontos principais: (1º) a demanda por recursos humanos que a economia impõe é que vai, prioritariamente, fornecer os parâmetros qualitativos e quantitativos para os serviços de educação; (2º) assim como o mercado de trabalho responde a condições diferenciadas em termos de acesso ao emprego, índice salarial, condições de trabalho, etc., a educação, ao invés de se organizar em um só sistema, apresenta-se segmentada, possibilitando aceder a um conhecimento diferenciado em extensão e profundidade; (3º) nem a neutralidade da educação, nem sua tendência a reproduzir culturalmente a sociedade se impõem, pois os sistemas educacionais funcionam estreitamente vinculados ao mercado; (4º) as aspirações populares por educação, seja para ascensão social, seja para participação da renda e do poder, sofrem forte constrição do Estado, ao qual compete, entre outras funções, regular o acesso aos diferentes tipos de educação, conforme os distintos grupos sociais que a demandam.

Assim, em relação ao ensino primário, os contingente que, apesar da intensa migração para as cidades, ainda permanecem no campo, continuam praticamente excluídos. As áreas rurais ou urbanas em fase de inserção na economia capitalista, ou que já apresentam certo desempenho econômico, oferecem a educação primária completa, com maiores oportunidades de conclusão, em consonância com seu papel de polos de desenvolvimento.

Porém, a manifestação mais evidente do atrelamento maior entre educação e economia, engendrado a partir dos princípios da Teoria do Capital Humano<sup>13</sup>, hegemônica, nessa época, na América Latina, é o grande número de instituições criadas, com o objetivo específico de qualificar técnica e operacionalmente os trabalhadores, através de cursos extremamente práticos e especializados, oferecidos, sobretudo, nos dois primeiros níveis. Trata-se do ensino técnico ou profissional, o qual, ao mesmo tempo que propicia à força de trabalho o ferramental necessário para o desempenho de tarefas específicas demandadas pela segmentação acentuada das tarefas no modo de produção fordista, afasta-a da educação mais geral e sistemática, impossibilitando-lhe aceder a outros níveis. Tal constatação, suscitando reações nos vários segmentos da sociedade, frequentemente põe em xeque esse tipo de educação que, contudo, continua expandindo-se e recebendo apoio quase absoluto do Estado e dos agentes econômicos, tendência que se confirma até hoje.

Em relação à educação superior, constatam-se, também nesse nível, manifestações de estratificação que se concretizam através do maior ou menor prestígio que a sociedade confere aos cursos, ou da desigualdade entre as unidades de ensino em termos de recursos físicos, financeiros e humanos. Assim, no topo há hierarquia, situam-se os raros centros de excelência, geralmente mantidos pelo Estado, onde a exigência da pós-graduação seleciona os candidatos à maioria das posições docentes e administrativas, elevando a qualidade acadêmica e o prestígio social desse segmento. Em posição intermediária, incluem-se alguns estabelecimentos privados e a maioria das universidades federais; no nível inferior, fica a maioria das universidades privadas, que oferecem cursos menos dispendiosos e de menor prestígio.

Sem perder de vista todo esse quadro, RAMA (1987, p.72) conclui:

“Na realidade, o sistema educacional é congruente com a distribuição de renda e com as características do poder. Aos 10% mais ricos, que retêm entre 40 e 50% da renda, correspondem os benefícios reais da educação. Somente para este setor existe um sistema educacional; para o resto, destinam-se fragmentos, aprendizagens variadas e diversos níveis de capacitação. Por outro lado, do fraco percentual do PIB atribuído à educação, o da primária é extremamente baixo e inferior às médias de outras nações, enquanto que o ensino superior tem custos de funcionamento bastante altos e muito acima daquelas médias.”

Característico do período entre as décadas de 70 e 80, quando a crise contemporânea se instala em todo o mundo capitalista, trazendo efeitos especialmente perversos para as sociedades periféricas, RAMA (1987, p.74) identifica um quarto estilo de desenvolvimento educacional, que ele chama de congelamento político.

O quadro que possibilita a evolução desse estilo se aproxima daquele já descrito para os países centrais na década de 60, incorporando, porém, características específicas em função da fragilidade do desenvolvimento econômico, político e social dos NIC's latinos. Esgotadas as possibilidades do projeto de modernização social, enfraquece a liderança da tradicional elite econômica, abrindo espaço para que o Estado, mais autônomo, se aproxime dos segmentos médios, populares e da nova burguesia. Da mesma forma, os setores sociais em oposição ao poder têm maiores possibilidades de manifestar suas posições, desencadeando intenso processo de mobilização que, em vários países, culmina com a imposição de regimes militares.

Nesse novo quadro, os vínculos entre o Estado, a sociedade e a economia adquirem configuração distinta, de congelamento político, resultante da militarização do poder que implica, entre outras coisas, na exclusão dos grupos sociais de qualquer forma de participação, na utilização de meios

altamente coercitivos, no desmonte do sistema e da ordem política, no enfraquecimento dos grupos de oposição e no atrelamento estreito entre o Estado e os grupos, nacionais e internacionais, gestores da economia.

Sob um regime desse tipo, fica evidente que a educação também passa por uma reformulação radical, como componente crucial da regulação típica do recém-implantado projeto político e social. As instituições educacionais, assumindo, então, o caráter de agentes, por excelência, de inculcação de novos valores, desenvolvem ações imediatas, que resultam, entre outras consequências, na eliminação da autonomia acadêmica e no afastamento de líderes de ideologia diversa.

Ainda em referência ao papel regulador da educação, importa lembrar que, nessa fase, o sucesso do regime de acumulação, engendrado no interior dos NIC's, implica em que não se questione o modelo. Em função disso, há uma eliminação, nos currículos de todas as áreas, das disciplinas e práticas de conteúdo social e político, passíveis de se ir como instrumento para uma análise crítica das relações sociais. Paralelamente, porém, redobram-se os esforços no sentido de consolidar os conteúdos ideológicos cruciais para o tipo de crescimento e para o salto tecnológico e gerencial apologizado pelo modelo fordista, produzindo-se uma força de trabalho apta para levar adiante, sem qualquer julgamento valorativo, o projeto em andamento.

Todos esses determinantes se refletem na concepção e no funcionamento dos sistemas educacionais que, regulando tanto o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, como a qualidade do ensino que lhes é oferecida, reforçam a descontinuidade dos grupos sociais. Concretamente, isso é obtido através de várias reformas que resultam na seguinte estrutura geral: um ensino básico que deve incluir uma modalidade geral e outra especial, esta última destinada à parte da população considerada inapta para outros graus de escolaridade; um ensino médio, também dicotomizado, com um segmento voltado para a preparação manual-técnica de profissionais e outro preocupado com a preparação dos candidatos aos cursos superiores; finalmente um ensino universitário, também estratificado, com cursos de longa e pequena duração, sendo que só os primeiros possibilitam o ingresso na esfera da pós-graduação e nas profissões mais valorizadas.

Mas esse modelo de desenvolvimento (que tem no fordismo periférico um componente importante e que é possibilitado pela ampliação do Estado e por sua intervenção promotora de crescimento, na fase dos regimes autoritários) apresenta sinais cada vez mais evidentes de esgotamento a partir da eclosão da crise internacional, na década de 70. Diante da escassez de recursos, agudizada com a elevação dos juros para o pagamento das dívidas contraídas na fase de crescimento, os Estados perdem progressivamente sua capacidade de formular e implementar políticas. o que, refletindo-se nas três

esferas governamentais, contribui para minar as bases de sustentação dos regimes militares, abrindo espaço para a redemocratização.

Evidentemente, os sintomas econômicos, políticos e sociais da crise que perpassam os NIC's latinos não desaparecem na fase de transição democrática. Ao contrário, perduram por toda a década de 80, que por isso mesmo, é comumente caracterizada pelos analistas como a "década perdida". Em tal contexto, o Estado sofre constrangimentos de toda ordem, entre os quais se destacam o processo altamente inflacionário de difícil controle, o pagamento dos serviços de dívida externa, a exigência de inúmeros subsídios à economia, as pressões salariais, os compromissos assumidos nas áreas sociais sem possibilidades reais de serem atendidos.

Tais circunstâncias, acrescidas pelo corporativismo<sup>14</sup> que ganha terreno no interior do Estado, tornam impossível uma resposta eficaz às demandas coletivas, deteriorando ainda mais as relações entre a sociedade e a instância governamental. E a educação, estando incluída entre as principais áreas das políticas sociais, incorpora todas essas distorções, suscitando a insatisfação generalizada dos setores da sociedade.

Concluindo-se essa análise empreendida sobre a trajetória dos sistemas educacionais, desde a década de 30, nas nações periféricas latinas, cumpre que se reafirme a preocupação permanente de tentar apreender a educação não só na sua articulação com o político e o econômico, mas também, e principalmente, na sua relevância para o conjunto da regulação.

Em conformidade com a ótica regulacionista, qualquer tentativa de interpretação dos fenômenos educacionais como exclusivamente dependentes ou inteiramente autonomizados da instância econômica, por levar a resultados parciais e reducionistas, tem sido rejeitada. Da mesma forma, ao adotar a periodização proposta por RAMA que, além do rigor teórico-analítico, possibilita maior didatismo na exposição, não se descarta, em nenhum momento, a necessidade, ou melhor, a obrigatoriedade do que seja considerada a especificidade de cada país onde, conforme o próprio autor adverte, a educação, "integrando-se com valores e normas próprios e organizando em torno de si importantes grupos sociais, tem certa capacidade para manter ou reconstruir seus ritos pedagógicos, apesar da magnitude das mudanças no estilo de desenvolvimento da sociedade." (RAMA, 1987, p.83)

### **3.2 A Educação Latino-Americana no Pós-Fordismo**

Sem perder de vista o quadro do pós-fordismo que, já bem delineado no Primeiro Mundo, impõe seus efeitos sobre os rumos seguidos pela educação naqueles países, os estudiosos voltam-se, na década de 90, para o Terceiro Mundo, tentando apreender, até que ponto e sob que formas, as grandes mudanças engendradas pelo capitalismo central têm impactado as

sociedades em desenvolvimento, permitindo que se anteveja m novas orientações também para seus sistemas educacionais.

Nesse sentido, há quase uma década, SAVIANI (1987, p.15) já vem arriscando alguns prognósticos para a América Latina:

“O atual ensaio de abertura política corresponde, ao que parece, a uma situação em que a crise econômica inviabiliza o estilo tecnocrático e o desse do regime impede que se adote pura e simplesmente o estilo de congelamento, político. Tenta-se, então, retomar a via da modernização conservadora **através da abertura ‘lenta, gradual e segura’**. Neste contexto, ressurgem alguns elementos dos estios anteriores. Será possível reeditá-los, seja em termos isolados ou de forma combinada? Parece que não. O mais provável é que a situação de indefinição se prolongue por mais algum tempo, emergindo daí um novo estilo que incorpore em certo grau, componentes de caráter socialista. Caso, isto, não se viabilize e os setores dominantes se mostrem irredutíveis às crescentes pressões populares ter-se-á um retorno ao estilo de congelamento político, cujas características assumiram formas ainda mais brutais do que a experiência do passado recente o que geraria consequências imprevisíveis.” (grito do autor)

Porém, cogitar sobre o presente e o futuro da educação na América Latina, agora, cogitar sobre o presente e o futuro da educação na América já no limiar cio século XXI, implica em que se faça, antes, uma reavaliação dessa e de outras previsões, no sentido de verificar que mudanças econômicas, políticas e sociais de fato se têm concretizado na região, as quais estariam determinando um novo desenho de intervenção estatal, inclusive no campo educacional.

Conquanto alguns analistas, na esteira neoliberal, afirmem que o processo de modernização pós-fordista está desencadeado irreversivelmente em todo o mundo capitalista, mesmo eles não deixam de reconhecer que “na periferia, o alto grau de verticalização das condições de produção, as diferenças históricas entre as partes envolvidas, os hábitos enraizados (especialmente entre gerência e sindicatos) e as plantas antigas são alguns fatores que tornarão o processo bastante intrincado, sem esquecer a baixíssima qualidade da mão de obra”. (MARKERT, 1994, p.378)

De fato, a extensa literatura publicada recentemente sobre as condições de realização de um pós-fordismo nos NIC’s latinos enfatiza que as novas características de produção demandam maior equidade nas condições sociais, sem o que correm o risco de se tornarem modelos de baixo custo, de exploração da força de trabalho e de ameaça de desemprego. Há, assim, uma posição bastante cética no que se refere às possibilidades desse novo padrão em contextos onde as relações de trabalho têm urna tradição autoritária e onde a baixa produtividade e o déficit de trabalho qualificado têm tido efeito retardador.

Poder-se-ia, então, inferir que, se a fordização importada, sem as necessárias pré-condições políticas, econômicas e sociais, perde sua efetividade para o desenvolvimento autocentrado dos NIC's latinos, também agora, os sistemas pós-fordistas, sem os necessários pressupostos, não poderão ter melhor resultado. Numa perspectiva real do desenvolvimento do capitalismo nas áreas dependentes, nem o radicalismo dos que defendem a inevitabilidade da dependência e do subdesenvolvimento, nem a ingenuidade dos que pregam o determinismo tecnológico<sup>15</sup> poderá ser de grande utilidade. Mais promissoras, sem dúvida, serão as teses que, à moda dos regulacionistas, põem seu foco sobre as condições sociais concretas de realização das estratégias orientadas para o capital. Também sob essa ótica é que se pode conceber qualquer discussão fecunda sobre os rumos do Estado e, conseqüentemente, da educação nas sociedades dependentes.

Dessa forma, parece razoável preconizar um redirecionamento significativo nas políticas educacionais, sem, contudo, interpretá-lo, conforme tem sido feito frequentemente, como urna mudança estrutural imposta pelos imperativos absolutos da filosofia e, das práticas pós-fordistas. Ao contrário, entende-se que os rumos dos sistemas educacionais dependerão, como sempre têm dependido, não só dos requisitos da produção, mas também dos mecanismos participativos, em função do exercício dos direitos políticos e sociais e das lutas pela sua conquista, democratização e universalização.

Reconhecendo isso, tanto PAIVA (1990) como FRIGOTTO (1989) reiteram suas críticas aos que, numa visão mercadológica da educação e tomando como justificativa a ressegmentação do mercado de trabalho dos setores avançados, admitem como positiva urna estratificação ainda maior na educação. “com um sistema para os que devem ser incluídos e outro para os que serão excluídos”.

A brilhante argumentação de FRIGOTTO (1989, p.42) se desenvolve em favor da adoção de um sistema único de educação, em que a tradicional dicotomia ensino propedêutico e ensino profissional seria superada por concepções e práticas direcionadas a um único fim, a politecnicidade. Preocupado em explicitar o conteúdo desse termo, usado indiscriminadamente por um sem-número de estudiosos, o autor vai buscar inspiração em MARX e ENGEIVS, e, a partir destes identificar três elementos básicos indissociáveis nesse conceito: “a concepção de homem omnilateral, a articulação entre trabalho manual e intelectual e as bases científico-técnicas comuns da produção industrial”. Tais elementos, em última instância, corresponderiam aos fundamentos sobre os quais se desenvolveriam os sistemas educacionais contemporâneos. reconhecendo-se que, “mesmo sob a negatividade das relações capitalistas de produção, gesta-se a virtualidade do ensino e da formação politécnica”.

Conquanto sua proposta já tenha suscitado reações adversas de pensadores mais ortodoxos, que a consideram contaminada pelo neoliberalismo, PAIVA (1990, p.106-118) talvez seja a estudiosa que, fundamentada em ampla investigação sobre a trajetória da educação em todo o mundo capitalista, consegue avançar mais no sentido de antecipar o desenho que os sistemas educacionais incorporariam na vigência de determinantes pós-fordistas, dentro dos NIC's latinos.

Com efeito, a autora, contrapondo-se também à estrutura dual da educação, mostra que essa tendência tanto vai de encontro às demandas do capitalismo contemporâneo que preconiza a universalização do ensino básico, de caráter geral, para atender à flexibilidade necessária ao processo produtivo e à adaptação do trabalhador à instabilidade do mercado de trabalho) como contraria as aspirações dos setores populares que, ao longo dos anos, têm reivindicado uma educação geral e politécnica.

Convencida da inviabilidade de se visualizar o futuro dos sistemas educacionais desvinculados da totalidade das relações sociais, inclusive das que se estabelecem no âmbito do processo produtivo, PAIVA articula a questão da qualificação/desqualificação da força de trabalho com a questão da educação. Assim é que, após investigações levadas a termo no contexto das nações capitalistas avançadas e periféricas, conclui pela rejeição definitiva da tese bravermaniana<sup>16</sup> de que haveria um progressivo e inevitável processo de desqualificação do trabalhador, fruto do controle que o capital exerce sobre o trabalho. Em seu lugar, a autora aponta as três alternativas que correspondem às posições defendidas atualmente: (1) a tese da requalificação o desenvolvimento tecnológico exige qualificação mais elevada e tem efeitos positivos sobre o trabalho e a vida dos homens); (2) a da polarização das qualificações (o capitalismo contemporâneo busca qualificar um pequeno contingente de profissionais, mantendo a grande massa desqualificada); (3) a da qualificação absoluta e da desqualificação relativa o capitalismo leva à qualificação intensiva de alguns e à desqualificação relativa de outros).

Buscando inferir, a partir das análises regulacionistas, quais dessas teses corresponderiam à realidade vivenciada na periferia latina, neste final de século, constata-se que, apesar do número limitado de pesquisas realizadas, há uma acentuada rejeição à primeira e uma manifesta adesão às duas últimas, as quais se estariam confirmando graças a tendências como a exigência das empresas em relação a um maior nível de escolaridade dos trabalhadores, o crescimento da proporção da mão de obra qualificada dentro da totalidade da força de trabalho, o empenho dos empresários em proporcionar formação e treinamento aos seus empregados, seja em cursos técnicos profissionais, seja em supletivos de 1 e 2 níveis; a mudança nos requisitos da qualificação, com ênfase no raciocínio abstrato, no pensamento

lógico, na destreza, na rapidez, na confiabilidade, na iniciativa e no desempenho de tarefas diversificadas.

Concorda-se, então, com PAIVA (1990, p.112) quando alega que o debate fecundo hoje não é mais o que questiona a qualificação em si, mas o que busca definir seu conteúdo, as funções a que serve e o tipo de escolarização necessário para obtê-la. Também se aceitam como coerentes as conclusões a que a autora chega, as quais, em síntese, corresponderiam aos direcionamentos que os sistemas educacionais latino-americanos tenderiam a assumir nos próximos anos:

1º) uma educação básica de caráter abrangente e geral seria oferecida para todos, através de um sistema único, centrada no desenvolvimento do pensamento teórico e abstrato, da capacidade de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar, de responder criativamente a situações novas. Esse tipo de educação tanto atenderia às necessidades dos que têm chance de inserção no mercado de trabalho formalizado, como responderia adequadamente às demandas dos que, cada vez em maior número, se têm engajado em atividades autônomas resultantes de iniciativas individuais;

2º) apesar de não se ter chegado a qualquer definição concreta do tipo de conteúdo da formação específica que deverá ser acrescentado à base geral, há, porém, entre os estudiosos da educação, um consenso em torno deste ponto: a tendência é a de que, cada vez mais, a educação se torne um processo permanente, de forma que o profissional, reinserido no ambiente educacional, receba os benefícios de uma requalificação constante, compensando as dificuldades geradas pela dissolução e ou integração de tarefas, hoje frequentes;

3º) no que se refere ao planejamento educacional, sobre cuja importância há consenso, reconhece-se o quanto se tem tornado mais complexo em função da dificuldade crescente de se fazerem decisões ou projeções. Isso aponta para a ênfase que terá de ser atribuída às pesquisas interessadas em determinar os novos subconjuntos de qualificações que se têm configurado paralelamente ao desaparecimento ou à integração de várias tarefas e funções tradicionais;

4º) relevância especial se prevê para a educação profissional, nesta e nas próximas décadas. Segundo PAIVA (1990, p. 117), considerando-se a atual fase de transição, por um certo tempo “ainda haverá lugar para tudo: do treinamento específico, pontual e breve para tarefas exigidas pelas estruturas menos modernas, a uma política de difusão de qualificações amplas, complexas, de longo prazo, visando à profissionalização inicial ou à reprofissionalização de uma parcela de força de trabalho”. Contudo, diante da irreversibilidade e da rapidez das transformações,

“já não cabe mais nenhuma dúvida de que tendencialmente, será exigido o encaminhamento, do sistema educacional como um todo e do sistema de ensino profissionalizante em particular, para uma formação de natureza geral, abrangente, voltada para o raciocínio abstrato, para a capacidade de planejar, para uma comunicação mais fácil com o próximo.. facilitando o trabalho, em equipe, para a aquisição de cultura geral suficiente para poder enfrentar eventuais situações adversas no mercado de trabalho. com capacidade de identificar alternativas e, essencialmente, para a formação de uma mentalidade flexível, aberta a chances que estão embutidas e precisam ser descobertas nas dificuldades que a ‘nova heterogeneidade’<sup>17</sup> coloca às nossas portas”. (PAIVA, 1990, p122)

TEDESCO (1990, p. 26-38) também discute as perspectivas futuras da educação, só que articuladas com o novo papel que o Estado estaria assumindo contemporaneamente. A partir de algumas considerações iniciais, o sociólogo se propõe a fazer algumas especulações em torno dos destinos dos sistemas educacionais. Relacionadas ao desafio da equidade, ele aborda as questões do financiamento e da qualidade na educação; vinculado aos imperativos da eficiência, analisa o problema de como introduzir maiores cotas de responsabilidades pelos resultados das políticas educacionais.

Quanto às primeiras, constata que a escassez de recursos deve ser encarada como a realidade a curto e médio prazos, cabendo ao Estado, pela via de “concertação”<sup>18</sup>, garantir a transferência dos financiamentos para os segmentos de maior carência, Sobre a qualidade dos sistemas educacionais, o grande problema da escola estaria em vencer o isolamento cultural, pela articulação harmoniosa entre o currículo escolar, os universos culturais locais e os elementos atuais do mundo do trabalho. Os riscos de fragmentação e enfraquecimento da unidade nacional, que poderiam advir de uma abertura de tal natureza, seriam compensados não com a imposição pelo Estado de um sistema único e rígido, mas pelos mecanismos da concertação que permitiriam um acordo básico nacional, fundamentado em valores comuns como a solidariedade, a criatividade, a participação e a eficiência, diretamente associados às estratégias de desenvolvimento endógeno.

No que se refere à maior responsabilidade pelos resultados da educação, isso não implicaria em que o Estado centralizasse e unificasse todo o sistema. Ao contrário, TEDESCO preconiza a sua descentralização, com altos níveis de autonomia para as unidades, desde que houvesse uma administração central forte em duas áreas: a avaliação dos resultados e a compensação das diferenças.

A última palavra do autor remete às três novas condições que se deveriam incorporar aos planejamentos educacionais:

“Maior conhecimento e consideração dos atores sociais, redução do planejamento ao efetivamente ‘planificável’ e fortalecimento da capacidade de gestão para evitar que os planos se reduzam à sua formulação teórica”. (1990, p.37)

Finalmente, como último autor a que se vai referir, nessa tentativa para se demarcar as linhas principais em que se tem situado o debate sobre o futuro da educação nos países periféricos latinos, cita-se COSTA que não consegue compartilhar do otimismo com que PAIVA e TEDESCO, entre outros, têm visto essa articulação entre os sistemas educacionais e os novos rumos do mundo moderno, numa espécie de resgate da “visão redentora” da educação. Suas críticas recaem não tanto sobre os conteúdos e as orientações visualizados para os novos sistemas educacionais, mas sobre o tipo de gestão descentralizada, imbricada com instâncias fora do Estado como ONG’s, associações em geral e empresas que, com frequência, tem sido proposta como ideal para a educação no terceiro milênio. Rejeitando veementemente o que considera incorporação de elementos-chave do pensamento liberal, o autor manifesta sua preocupação sobre a adesão pouco refletida à retórica progressista da crítica ao excesso de centro, ao excesso de política, ao excesso de Estado.

Entendendo que a educação, “aspiração inegável disseminada por toda a sociedade”, só pode ser pensada como objeto de políticas características do Estado Protetor, COSTA (1994, 11,517) lembra que tanto o florescimento quanto as crises dos Welfare States não se explicam independentemente das coalisões nacionais que os engendram, ou seja, o espaço da política, as opções realizadas e a condução histórica dos processos não se coadunam com a ótica determinista que pressupõe a inevitabilidade de se ter de percorrer este ou aquele caminho.

Em síntese, o autor afirma que a equação dos problemas educacionais dependerá da reorientação geral que o Estado irá assumindo, a qual, muito provavelmente, apontará caminhos não tão afinados com o receituário internacionalmente hegemônico. Concluindo sua argumentação, COSTA, sem qualquer pretensão de propor uma linha programática para a educação, reitera sua concordância sobre a necessidade de reformas profundas no plano do Estado, considerando, porém, que

“aumento e redistribuição dos recursos sociais, retomada do desenvolvimento em novos padrões, et. , são possibilidades que não podem ser descartadas pela adesão pouco refletida ao determinismo econômico e ao fatalismo dele decorrente não significa desconsiderar as especificidades do sistema educacional, mas que talvez necessitemos voltar a olhar para fora e ver que não há alternativas pedagógicas ou administrativas para muitos de nossos problemas” (COSTA, 1994, p.519)

A grande preocupação, portanto, desse último analista é alertar para o risco de que as políticas educacionais voltem a incorporar, no limiar do século XXI, tendências mercadológicas e tecnicistas, não muito distantes daquelas inspiradas pela Teoria do Capital Humano, do auge do fordismo periférico.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se os rumos seguidos, nos países periféricos latinos, pela sociedade, pelo Estado e pela economia, se apresentam, ao longo da história, evitados de contradições e ilogicidades que desafiam os esquemas teóricos dos analistas, agora, mais do que nunca, persistem, naquelas questões muitas dúvidas, acenando para nova gama de possibilidades históricas. Diante dessa evidência, impõem-se às sociedades dependentes grandes desafios: de um lado, superar o seu modelo de desenvolvimento arcaico e concentrador, esgotado nas suas possibilidades de dinamização; por outro lado, criar mecanismos que viabilizem sua integração à economia mundial, potencializando novos focos de desenvolvimento e minimizando as debilidades atuais.

Tomando por base toda a discussão apresentada, ao longo deste trabalho, comprova-se que as escolhas, agora, não poderão ser feitas predominantemente em bases econômicas, tal como nas décadas de 50 e 60. Para realizá-las, há requerimentos imprescindíveis em termos tanto de diferentes padrões sociais como de maior eficácia política que permita não só alcançá-los, mas também estender o leque de alternativas para a redinamização da economia.

Em tal conjuntura, surgem demandas diferentes em relação ao desenvolvimento dos sistemas educativos, as quais já têm encontrado resposta concreta nas várias reformas em andamento nos países desenvolvidos. Na América Latina, porém, embora sejam mais urgentes e radicais as mudanças requeridas e apesar do incansável trabalho de educadores, sociólogos, economistas e cientistas políticos, ainda não se sabe exatamente como conduzi-las, nem há notícias de quaisquer projetos políticos consistentes para viabilizá-las.

Entretanto, da abundante produção teórica e dos poucos estudos empíricos levados a efeito nesta década de 90, voltados para as especificidades educacionais das nações latino-americanas, algumas conclusões podem ser derivadas, sobre as quais há consenso.

A prioridade é superar o grande obstáculo, já vencido pelos países centrais no início do século ou, no mais tardar, no imediato pós-guerra: trata-se da universalização de um patamar básico de competências comunicativas e de habilidades cognitivas, propiciado por um sistema escolar elementar, com redução das diferenças distributivas. O mesmo sistema teria de ser estendido à grande massa de adultos analfabetos ou subescolarizados, cujo número atinge cifras alarmantes.

Por outro lado, se são imensas as lacunas e deficiências evidenciadas na educação latino-americana, reconhecem-se certas manifestações de suas possibilidades e de seu dinamismo, concretizadas em algumas inovações introduzidas exitosamente, no ativismo das ilhas de

excelência de ensino técnico ou de pós-graduação ou nos programas universitários de pesquisa e interação com a indústria. Mas tais fatores de dinamismo têm perdido sua capacidade de difusão por todo o sistema, uma vez que apresentam caráter pontual e episódico. Isso conduz a uma segunda e importante conclusão: a da necessidade de que se formulem e implementem políticas nacionais de educação, explícitas, orgânicas e eficazes, as quais, gestadas dentro dos Estados, representem, porém, o resultado das escolhas de alternativas empreendidas pelas sociedades.

Uma terceira conclusão se pode inferir do longo debate desenvolvido em torno do tema da qualificação/desqualificação da força de trabalho. Se é inegável a existência dos impactos negativos sobre a maioria dos trabalhadores, provocados pelas inovações no modo e na gestão da produção, também não se podem ignorar algumas possibilidades que se têm aberto a certos segmentos Estes, diante das exigências de maior competitividade e flexibilidade, estão permanentemente se requalificando para a produção moderna que demanda trabalho criativo, capacidade para diagnosticar e independência.

Diante da possibilidade de que, numa estrutura dual como essa, polarize-se cada vez mais a dicotomia entre inseridos e alijados do mercado, entre os empregados e desempregados e/ou subdesempregados, os programas de formação profissional terão de incorporar modernização e reforma, buscadas e obtidas simultaneamente. O que se preconiza, em substituição à tradicional divisão do ensino, é um sistema educacional capaz de oferecer uma capacitação de um novo tipo, de caráter politécnico que dê conta da auto realização do homem, que lhe proporcione desenvolver conhecimentos e habilidades “abrangentes e gerais, instrumentando-o para mover-se com segurança dentro da organização social do trabalho.”

Se as evidências apontam para a inevitabilidade de que desapareçam muitas funções e até profissões tradicionais do mercado de trabalho, enquanto outras ganham maior projeção, ou sejam, estabelecidas pela primeira vez, a tese da educação permanente ou continuada dispensa maior argumentação para que seja aceita. Daí por que os Estados latino-americanos terão de “prever e prover urna política de requalificação e reprofissionalização para sua força de trabalho, a partir de urna sólida formação geral.” (RIBEIRO, 1992, p.36)

Finalmente, a quarta conclusão tem a ver com a crise de paradigmas que se estende, contemporaneamente, à totalidade dos campos da Ciência, Analisando essa questão, BONAMINO e BRANDÃO (1994, p.96) lembram que a derrocada do iluminismo, neste final de século, tem imposto desafios no âmbito do conhecimento, gerando uma desconfiança generalizada no valor do saber sistematizado. Tais fatos se relacionam diretamente com a crise da

educação que, na América Latina, se tem manifestado, sobretudo, pela mais profunda falta de credibilidade em todo o sistema de ensino, levantando desafios sérios no momento de se pensar qualquer projeto de recuperação e requalificação da escola e da sociedade. Uma das maiores dificuldades parece ser a de delinear qualquer proposta para a educação, que não só reduza os problemas inerentes à escola, mas também viabilize alternativas às questões postas pela complexidade conjuntural, sem perder de vista a necessidade de se prover uma educação comum para satisfazer uma clientela cada vez mais heterogênea.

Levar a termo tal missão impõe que se considerem as tensões específicas que perpassam a questão educacional, de forma que possam ser traduzidas em categorias de análise, engendrada a partir de diferentes dimensões constitutivas de um projeto educacional: a econômica, a social, a política, a cultural e a pedagógica.

Diante disso, os estudiosos da educação, hoje, mais do que nunca, se veem desafiados a buscar instrumentos de trabalho mais condizentes com a natureza da investigação que precisam realizar. Reconhecendo a complexidade dessa tarefa, impõe-se-lhes que adotem novos padrões de análise e diagnóstico, os quais, sem desprezar os enfoques utilizados nas pesquisas tradicionais, propiciem situá-los dentro dos limites abrangentes de um referencial teórico mais amplo, através do qual o concreto possa ser apreendido numa abordagem histórica.

Admitindo-se, então, que as pesquisas educacionais, como quaisquer outras, a depender do suporte teórico e metodológico adotado, tanto podem conduzir a uma intensificação ou camuflagem das grandes falhas do sistema, como, ao contrário, podem revelar suas distorções, possibilitando encontrar os caminhos para superá-las, é que se conclui pela validade de se buscar apoio também em outras áreas sociais.

Nesse sentido é que não só as categorias analíticas, mas os próprios resultados dos trabalhos regulacionistas, no campo da economia, possibilitando o entendimento do conjunto das relações sociais nas nações capitalistas avançadas e dependentes, se confirmam como válidos também para o campo da educação. De fato, ao priorizar em seus estudos os processos que determinam a instauração e o funcionamento das múltiplas formas institucionais, responsáveis pela regulação das sociedades, a Teoria da Regulação tem permitido um avanço na compreensão do Estado, da economia e da sociedade, os quais, na sua evolução conjunta, no embricamento de suas relações, é que determinam o surgimento e os destinos dos sistemas educacionais.

NOTAS

1. Em ACLIETTA (1979, p 8), pioneiro da TR, “o estudo da regulação no capitalismo não pode ser a busca de leis econômicas abstratas... E o estudo da transformação das relações sociais criando novas formas, ao mesmo tempo econômicas e não econômicas, formas organizadas em estruturas e formas que reproduzem uma estrutura determinante, o modo de produção”. Ver outros conceitos de regulação em BOYER (1990, p.1 79-180).

2. Em LIPIETZ (1984, p 42) “regime de acumulação é o modo de repartição / realocação sistemática do produto social que ajusta, a longo prazo, as transformações das condições de produção e de consumo final, tornando-os reciprocamente adequados”. Outros conceitos de regime de acumulação, cf. em BOYER (1990, p.7 -72).

3. Para BOYER (1990, p. 80), modo de regulação é “todo conjunto de procedimentos e de comportamentos, individuais ou coletivos, com a tripla propriedade de: reproduzir as relações sociais fundamentais..., sustentar e pilotar o regime de acumulação em vigor, garantir a compatibilidade de um conjunto de decisões descentralizadas...”

4. Taylorismo é o termo que designa “o conjunto das relações de produção internas no processo de trabalho que tendem a acelerar a cadência dos ciclos de movimentos nos postos de trabalho, e a diminuir o tempo morto da jornada de trabalho. Essas relações se manifestam mediante princípios gerais de organização de trabalho que reduzem o grau da autonomia dos trabalhadores e os submetem a uma vigilância e a um controle permanente na execução da norma de rendimento”. (ACLIETTA, 1979, p91). Para estudo detalhado, cf. também FERREIRA (1994, p.17-22)

5. Fordismo é o termo que designa “um modo de desenvolvimento que combina o regime de acumulação intensivo - fundamentado na relação salarial, caracterizada pela produção em larga escala de mercadorias e de consumo de massa - com o modo de regulação monopolista, isto é, um conjunto de práticas e instituições sociais que sustentam e guiam o processo de acumulação do capital” (PICHLER, 1988, p 97). Sobre diferença entre taylorismo e fordismo, seu significado e alcance histórico, ver também FERREIRA (1994, p. 22-24)

6. Para JESSOP (1991, p8), são quatro as tendências principais do novo modo de regulação flexível: troca de paradigma de um modelo de crescimento fordista para um pós-fordista: surgimento das novas tecnologias; internacionalização dos fluxos monetários; redefinição da hierarquia global macroeconômica.

7. O modelo pós-fordista se caracteriza pelas seguintes características principais: “(a) a descentralização da atividade produtiva apoiada na flexibilidade da produção; (b) um novo tipo de relacionamento entre as empresas, marcado pelo declínio da verticalização da produção, com a

integração entre pequenas e médias empresas; Cc) os novos padrões de uso do trabalho definidos pela reintegração da execução e da concepção e pela polivalência dos trabalhadores”. (PIORE e SABEL, 1984, p 45)

8. Caracterização detalhada do Workfare State Schumpeteriano (SWS) é proposta por JESSOP (1991, p.12-13) que explica sua vinculação ao pensamento de SCHUMPETER pela ênfase atribuída à inovação tecnológica e à intervenção localizada sobre a produção.

9. A expressão foi criada por LIPIETZ para designar o desenho específico que o fordismo incorporou no interior das nações capitalistas periféricas.

10. Sobre o significado dessas teorias, LIPIETZ (1988, p18) explica: “.... teria existido algo como um regime de acumulação em escala mundial em relação ao qual a polarização centro e periferia teria desempenhado um papel regulador. Assim foi chamado imperialismo tanto esse estado de coisas quanto a tendência de impor ou reproduzir tais relações... Assim foi chamada de dependência a contrapartida desse estado de coisas, ou dessas tendências nos países de capitalismo menos desenvolvido”.

11. Ver em VASCONCELOS (1989, p.74) a discussão sobre a lógica que responde pelo padrão de cidadania regulada e suas implicações para o desenho das políticas sociais. Uma síntese dessas consequências é assim colocada pelo autor: “... o critério fundamental de exclusão do sistema é o status ocupacional. Ou seja, a cidadania (no sentido de universalidade) ou programas sociais baseados em necessidades reconhecidas socialmente podem existir, mas como completamente secundários em relação às políticas baseadas em critérios fundamentais ocupacionais”.

12. Sobre esse novo papel, LIPIETZ (1988, p. 88) explica: “o processo histórico de difusão-integração internacional das relações capitalistas..., foi retomado nos anos 60 por uma combinação de duas séries de fatores. A primeira decorre da lógica própria do fordismo e da sua crise então latente: a busca de ganhos de produtividade através da ampliação da escala de produção, e a procura de regiões oferecendo salários mais baixos”.

13. Trata-se essa teoria “do exemplo mais típico do mecanismo que procura estabelecer um vínculo direto entre escolaridade e produção capitalista..., esse raciocínio, levado ao extremo, acaba considerando (e levando capitalistas e trabalhadores a considerarem) os trabalhadores como verdadeiro capitalistas, pois, através dos investimentos na aquisição de habilidades e conhecimentos, eles têm de capacidades economicamente valiosas”. (FRANCO. p.77)

14. Corporativismo é a doutrina que prega a reunião das classes produtoras em corporações, sob a fiscalização do Estado.

15. Essa é “a tese dos que defendem (com graus e nuances diversos, conforme a formulação que se considere) a existência de uma determinação estrita - e unilateral - da tecnologia, não só sobre a organização de trabalho, como também sobre os modos de gestão da mão de obra... a tecnologia aparece como uma variável externa à análise, uma espécie de “deus - ex. machina”. (FERREIRA, 1994, p.36)

16. Essa tese é defendida por BRAVERMAN (1977) que afirma a existência de uma tendência linear e contínua na direção da desqualificação do trabalho operário, como uma consequência quase que inevitável da dinâmica da subordinação do trabalho ao capital.

17. Em PAIVA (1990, p.107), a nova heterogeneidade é assim explicada: “... hoje os países centrais percebem melhor o quanto suas próprias estruturas permanecem heterogêneas e constatam que a elas se superpõe uma ‘nova heterogeneidade’ provocada pelos seus setores de ponta. Tendências contraditórias - ao mesmo tempo homogeneizadoras e heterogeneizadoras - se cruzam no desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. Mas, enquanto nos países centrais a nova heterogeneidade se dá a partir de patamares elevados de homogeneização, nos países periféricos, com baixos níveis de desdobramento do processo de homogeneização, deverá conviver uma elevada heterogeneidade estrutural global e tradicional com a ‘nova heterogeneidade desencadeada pelo seu setor mais moderno”.

18. Concertação é um conceito proposto pelos autores LANCE e RECINI Para expressar um dos princípios fundamentais da regulação das instituições sociais. Conquanto reconheçam q a cada instituição, corresponda um princípio dominante (Estado -> autoridade; Mercado -> troca; Instituições -> solidariedade, os autores julgam possível considerar a presença de todos três em cada tipo de instituição. Dessa junção, resultaria o quarto princípio, que é o da concertação. Cf. em LANCE e REGINI (1987, p.35) discussão detalhada a respeito.

#### **Fordism, post fordism and education**

This article, based on a historical-analytical approach, introduces the course of Latin American Educational Systems from the 30s and points out their moves into the XXI century. Therefore, education is treated as one among the various social policies created by the State, conciliating its socioeconomical relationship with the function of qualifying the labour-force in order to make possible its own insertion in the capitalist system of production. It embodies the contribution of several social areas, emphasizing the regulationists economic theory, of which the foundations are discussed in the introduction.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

AGLIETTA, Michel. **Regulacion y crises del capitalismo**: la experiencia de los Estados Unidos. 2 ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1979. 344 p.

AZEVEDO, Janete Maria uns de. A temática da qualidade e a política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 15, n. 49. p. 449-467, dez. 1994.

BOVER, Robert. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990. 192 p.

BARRETTO, Elba S. de Sá. **Políticas públicas de educação**: atuais marcos de análise. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n. 90, p. 5-14, ago. 1994.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 289 p.

BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 88-102

COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 44, p.501 -523. dez. 1994,

FERREIRA, Cândido Guerra. Processo de trabalho e relação salarial. **Texto para Discussão** [do CEDEPLAR / UFMG],. Belo Horizonte, n. 37, p 7-46, maio 1994.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1987. 88 p.

FRICOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Revista da ANDES**. São Paulo, v. 8, n.14, p. 33-44, 1989.

JESSOP, Bob. **Changing forms and functions of the State in an era of globalization and regionalization**. Paris. nov. 1991 [paper presented in EAPE Conference]. 15 p

LANGE, Peter, RECCINI, Mariano. **Stato e regolazione sociale**. Bolonha: [s. ed], 1987. Cap.1: Gli interessi e le istituzioni... p. 9-41

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres**: problemas da industrialização do Terceiro Mundo, São Paulo: Nobel, 1988 150 p.

MARKERT, Werner. "Lean Production" - uma revolução da forma de produção capitalista? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 49. p.362-390, dez. 1994.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria Lama, ZIBAS, Dagniar (Org.). **Final do Século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990. P. 95-122,

PICHLER, Walter Arno. A relação salarial fordista. **Ensaio FEE**. Porto Alegre. v. 9, n. 2. p.97-129, 1988.

PIORE, M., SABEL, C. **The second industrial divide**. New York: Basic Books, 1984. 126 p.

POSSAS, Mário Luiz. Projeto teórico da escola da regulação. **Novos Estudos Cebrap**, Brasília, n. 21, p.195-212, jul. 1988.

RAMA, Gérman W. Estilos educacionais: educação, estrutura social e estilos de desenvolvimento. In: RAMA, Gérman W. et al. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1987. p.46-83.

RIBEIRO, Victória Maria Brant. Educação, trabalho, tecnologia. **Tecnologia Educacional**, v. 21, n. 108, p.29-37, set. /out. 1992.

SAVIANI, Demerval. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In: RAMA, Gérman W. et al. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1987. p.5-16.

TEDESCO, Juan Carlos. El rol del Estado en la educacion. In: FRANCO, Maria Lama, ZIBAS, Dagmar (Org.). **Final do século: desafios na educação da América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990, p.11-38.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Políticas sociais no capitalismo periférico. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 29, p.67-104, abr. 1989.