**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MANUEL MARQUEZ VISCAÍNO JÚNIOR

**Repensando o desenvolvimento diante da
globalização capitalista e das novas
demandas para a educação**

**São Paulo
2008**

MANUEL MARQUEZ VISCAÍNO JÚNIOR

**Repensando o desenvolvimento diante da globalização
capitalista e das novas demandas para a educação**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientador: Prof. César Augusto Minto

**São Paulo
2008**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Manuel Marquez Viscaíno Júnior

Repensando o desenvolvimento diante
da globalização capitalista e das
novas demandas para a educação

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São para
obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Estado, Sociedade
e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Leni Maria Gozzi, companheira, mulher, amiga, com amor e gratidão pelo seu carinho, pela presença e pelo apoio decidido em todos os momentos decisivos deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. César Augusto Minto, pelo apoio e pela confiança que depositou em mim, pelas valiosas sugestões, pela generosidade de sua conduta.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que me concedeu o privilégio de vivenciar uma experiência única, uma difícil jornada, para a qual sempre tive apoio.

Aos amigos e familiares, novos e antigos, só eles podem compreender a ausência que não distancia, só adia a alegria do reencontro.

Aos amigos e amigas da EMEF Jairo Ramos, quantas vezes, nesses memoráveis anos de companheirismo e amizade, tiveram que me ouvir falar disso que às vezes soa tão estranho, a ocupação da mente com dúvidas, dilemas, indecisões, queridas amigas, que paciência! Valeu.

Aos meus professores e professoras, desde a primeira vez que levantei a cabeça, e me vi dentro de uma sala de aula, minha vida esteve lado a lado com essas pessoas e esse lugar onde aprendi a escolher um caminho. Querida Profª Geni, não esqueço o que fez por mim.

Àqueles que contribuíram com este trabalho, produzindo e criando conhecimento de forma livre e generosa, autores e autoras que ganham vida nas páginas de um livro, de um artigo, são eles que dão sentido à divina arte de desafiar as certezas.

Sou grato, acima de tudo, a Deus.

EPIÍGRAFE

Só há o verdadeiro aprender quando cessa o desejo de competir, que é um mero processo aditivo, não significando nenhum aprendizado. Queremos que a criança aprenda, não que acumule conhecimentos como uma máquina. Para ajudá-la a aprender de maneira básica e fundamental, é preciso que ela pare de competir, com todas as suas implicações. Ora, uma das maneiras de consegui-lo é fazê-la ver a verdade de que não deve comparar coisa nenhuma.

Podemos educar a nós próprios e aos estudantes para o viver? Não me refiro a viver meramente como um intelectual, mas como um completo ser humano, com sanidade mental e orgânica, desfrutando a natureza, e sensível a todas as coisas, às aflições, ao amor, à dor, à beleza terrena.

KRISCHNAMURTI

RESUMO

VISCAÍNO JR., M. M. **Repensando o desenvolvimento diante da globalização capitalista e das novas demandas para a educação**. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Nos últimos anos tem-se aguçado a discussão sobre as perspectivas de desenvolvimento econômico e social para o Brasil no atual contexto econômico mundial. Desde a década de 1950 com o surgimento das teorias do desenvolvimento, as questões envolvendo crescimento econômico, industrialização, geração e distribuição de riquezas e bens têm ocupado um lugar central em diversas áreas de estudo. A possibilidade de que o processo de globalização econômica, que se acentuou desde os anos 90, esteja recolocando a discussão sobre o desenvolvimento em novas perspectivas, impactando diretamente a estrutura e funcionamento da educação escolar e forçando uma revisão dos seus objetivos em decorrência das necessidades de qualificação da força de trabalho associada aos processos de inovações tecnológicas, conduzem a uma série de indagações que envolvem tanto a percepção da existência concreta dessa nova dimensão, quanto o entendimento dos seus fundamentos teóricos. Procuramos realizar uma revisão da teoria do desenvolvimento inserindo a análise da globalização econômica e das novas demandas pretendidas para a educação escolar. Partimos de uma análise sistêmica do processo histórico do capitalismo, apoiada nas contribuições de Giovanni Arrighi, para refletir sobre a origem das teorias do desenvolvimento, o desenvolvimentismo, e as perspectivas de ascensão ao capitalismo desenvolvido com base numa adaptação às novas demandas da globalização econômica. Optamos por localizar referências teóricas centrais e analisá-las estabelecendo relações que nos permitissem realizar generalizações conceituais e aferir a validade dos pressupostos contidos nas abordagens. O trabalho apresenta uma circularidade intencional das reflexões e problematizações, pois entendemos que as relações teóricas contidas permitem a retomada seqüencial das indagações e análises em condições diferenciadas de aprofundamento. Utilizando essencialmente fontes escritas, transitamos pelos contextos históricos localizando contribuições na época de suas formulações, o que nos permitiu perceber com mais clareza a abrangência e o teor hegemônico das diversas análises sobre a temática investigada. A reflexão sobre o desenvolvimento nos mostrou que suas fundamentações teóricas permanecem atuais, com poucas variações em relação a análises apoiadas em pressupostos schumpeterianos, keynesianos e marginalistas. A investigação sobre a globalização econômica mostrou que não existe uma era da globalização, um novo período histórico para a humanidade, posição que encontra respaldo em Roberto Leher, mas difere daquilo que demonstrou Giovanni Arrighi. As análises com base nas sociedades do conhecimento e da informação, seus imperativos tecnológicos e vínculos com a teoria do capital humano, induzem à idéia de que, por meio da educação escolar, é necessário realizar uma qualificação pautada por competitividade e produtividade, mas essa relação não se sustenta quando tomamos a contribuição da sociologia do trabalho e da educação, e inserimos a contribuição da pedagogia crítica no questionamento de tais premissas.

Palavras-chave: desenvolvimento, globalização, educação, conhecimento, capital humano.

ABSTRACT

VISCAÍNO JR., M. M. **Reflecting about the development in front of the capitalist globalization and the new demands for education.** 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

In the latest years, the discussion about the perspectives of economical and social development for Brazil in the present economical world-wide context has increased. Since the 50's, with the appearing of the development theories, the questions involving economical increasing, industrialization, the origination and distribution of richness and goods have occupied a central place in many areas of study. The possibility of the economical globalization process, that was accentuated since the 90's, be directly influencing the structure and the functioning of scholar education, impelling a revision of its objectives because of the necessities of qualification of the labor force associated to the technological innovations processes, leads to a series of questions that involve not only the perception of the concrete existence of this new dimension but the comprehension of their theoretical basis. We tried to do a revision of the development theory including an analysis of the economical globalization and the new demands that we intend to the scholar education. We started with a systematic analysis of the history process of the capitalism, based on the contributions of Giovanni Arrighi, in order to reflect about the origin of the development theories, the developmentism, and the perspectives of ascension of the capitalism developed thanks to an adaptation to the new demands of the globalization. We opted by locating central theoretical citations and to analyze them, establishing conceptual generalizations and checking the validity of what is presupposed by them on the approaches. The work has an intentional circle of the reflections and problems, because we understand that the theoretical relations allow a sequential retaken of the questions and analysis in different conditions of deepening. We used essentially written originals and passed through the historical contexts, locating contributions at the time of these formulations, what allowed us to perceive with more clearness the range and the hegemonic tenor of the many analysis about the investigated theme. The reflection about the development showed us that their theoretical foundations continue present at this moment, with a few variations in relation of analysis based on Schumpeter, Keynes and marginals. The investigation about the economical globalization showed that there is not an age of globalization, a new historical period for the humanity, according to Roberto Leher, but different from what Giovanni Arrighi has demonstrated. The analysis of the knowledge and information societies, their technological imperatives and links with the human capital theory, lead us to the idea that through the scholar education it's necessary to put into practice a qualification based on competitiveness and productivity, but this relation is not supported when we take a contribution from the work sociology and from the education, and insert the contribution of the critical pedagogy in the questioning of these premises.

Key-words: development, globalization, education, knowledge, human stock.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
EFR	Escola Francesa da Regulação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENI	Estados Nacionais Inviáveis
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FED	Federal Reserve Board (USA)
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Indicadores de Desenvolvimento Humano
IEA	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo
IED	Investimentos Externos Diretos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira
IPCC	Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas das Nações Unidas
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC	Programa de Aceleração Econômica
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem a Domicílio
PNB	Produto Nacional Bruto
PNL	Produto Nacional Líquido
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos de Apoio ao Desenvolvimento
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
 1 Revisitando a teoria do desenvolvimento à luz dos processos históricos do capitalismo enquanto sistema econômico mundial	 18
1.1 A teoria do desenvolvimento e as concepções de sistema econômico	19
1.2 A teoria do desenvolvimento: fundamentos teóricos e aspectos ideológicos	27
1.3 O desenvolvimento como ideologia e a ideologia do desenvolvimento	58
1.4 A ideologia do desenvolvimento como instrumento de poder hegemônico	65
 2 A globalização econômica como um novo estágio do desenvolvimento sob o capitalismo e seus impactos na educação	 88
2.1 Indicadores do desenvolvimento numa perspectiva sistêmica	89
2.2 O mito do desenvolvimento e a globalização econômica	99
2.3 A globalização econômica: processo histórico ou construção ideológica?	105
2.4 Globalização econômica e inovações tecnológicas como gênese das sociedades do conhecimento e da informação e as demandas para a educação	142
 3 Desenvolvimento e modernização: a teoria do capital humano como instrumentalização da prática educacional	 162
3.1 A retomada da crença no desenvolvimento e o desenvolvimentismo	166
3.2 Modernização e desenvolvimento como gênese da teoria do capital humano	174
3.3 Fundamentos e pressupostos da teoria do capital humano e sua instrumentalização da prática educacional	195
3.4 A crítica à teoria do capital humano formulada pelas concepções reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação	213
 Conclusão	 232
 Referências	 249

Introdução

Nos últimos anos temos assistido a uma forte retomada da discussão sobre o desenvolvimento econômico, ou, mais especificamente, sobre a necessidade de se retomar os processos de desenvolvimento na maior parte das sociedades contemporâneas, principalmente aquelas que não estão inseridas na órbita do capitalismo central. Essa rediscussão, contudo, traz questões de grande complexidade, pois o significado do desenvolvimento é percebido de formas diferenciadas, muitas vezes antagônicas, e as possibilidades de desenvolvimento autônomo e sustentável não estão claras nas relações entre países, Estados e sociedades.

Como nos ensinou Celso Furtado, a discussão sobre o desenvolvimento é também uma discussão política e cultural, que envolve concepção de Estado e entendimento a respeito das condições em que se materializam as possibilidades de sobrevivência dos diversos grupos sociais. Rediscutir o significado do desenvolvimento significa também refletir sobre o papel desempenhado pelo Estado e de como são entendidas as relações entre as classes e grupos sociais. Já há alguns anos, a compreensão do significado do desenvolvimento deixou de se limitar às questões econômicas, incorporando elementos inerentes ao significado do ser humano, suas formas de relacionamento, suas expectativas de vida em sociedade, seu grau de liberdade e participação política, e sua relação com o meio ambiente diante do desafio cada vez mais emergencial de encontrar um caminho para o equilíbrio ecológico.

Dessa forma, não se trata apenas de expandir a economia, produzir mais, gerar mais consumo, intensificar a produtividade do trabalho e do capital, a questão central tem sido o entendimento do desenvolvimento como um processo sustentável, que não cause desequilíbrios acentuados na natureza e no meio ambiente, que não concentre a renda ampliando as desigualdades sociais, que não transforme as relações humanas numa constante luta pelo consumo, movida pela exaltação de padrões superiores de qualidade de vida.

As dificuldades colocadas por uma reflexão desse porte precisam ser consideradas de várias maneiras. Nossa intenção foi contribuir com essa necessidade de repensar os rumos do desenvolvimento retomando não só a compreensão do conceito de desenvolvimento, como também sua própria origem histórica, as construções teóricas formuladas na época em

surgiram e ficaram conhecidas as primeiras teorias do desenvolvimento, no começo da década de 1950. Sendo assim, esse trabalho que realizamos teve como primeiro objetivo resgatar as concepções iniciais do desenvolvimento no intuito de perceber as linhas de continuidade e ruptura em suas construções teóricas, visando, ao mesmo tempo, contribuir para a percepção da natureza dos processos históricos e econômicos em que o mesmo se realiza.

Uma das primeiras questões que procuramos analisar é sobre a existência de modelos de desenvolvimento, pois essa possibilidade significa acreditar que é possível reproduzir trajetórias e experiências, as quais, muitas vezes, são apontadas como o rumo ou o caminho para se obter resultados e superar etapas em direção a uma convergência, um ponto comum. Na década de 1950 esse modelo indicava no sentido da reprodução da trajetória hegemônica, o modelo social e econômico dos Estados Unidos, então a grande referência em termos de poder econômico, tecnológico, político e militar. Havia também a referência do socialismo da URSS, mas essa perspectiva implicava romper com determinados fundamentos do modo capitalista de produção que, naquelas regiões do mundo que não foram inseridas pelo aparelho militar soviético em sua órbita hegemônica, adquiria uma conotação de revolução social, como era o caso das sociedades integrantes da periferia do capitalismo mundial.

Na origem da teoria do desenvolvimento e do próprio desenvolvimentismo surge, assim, uma vertente ideológica cuja principal função é criar adesão à idéia de que é possível reproduzir a trajetória das economias capitalistas centrais, adquirindo padrões de renda e consumo cada vez mais elevados, superando o subdesenvolvimento e o atraso cultural, social e econômico que caracterizava a maioria das nações do mundo, muitas das quais ainda sob domínio colonial de nações européias.

O papel do Estado como agente estratégico de estímulo ao desenvolvimento é reforçado tanto com base em políticas econômicas de estímulo ao pleno emprego, fundamentadas em concepções keynesianas de expansão da demanda efetiva, quanto pela convicção de que este legitimava um espaço institucional vital para criar condições de deslocamento e realização dos grandes investimentos de capitais necessários à intensificação do processo de industrialização nas regiões periféricas do capitalismo mundial.

As perspectivas de industrialização são identificadas à modernização e ao progresso, e é com base num consenso cada vez maior a respeito dos benefícios da modernização

econômica e produtiva que se inicia uma corrida pelo progresso técnico e tecnológico, considerados fundamentais para se obter padrões de renda cada vez mais elevados, apoiados numa crescente produtividade do trabalho e do capital, necessários aos países que pretendessem tornarem-se nações industrializadas.

A crença nas perspectivas de modernização e desenvolvimento via industrialização não foi uma particularidade dos países capitalistas, também nos países integrantes do socialismo de Estado impulsionava-se a industrialização como um objetivo estratégico, principalmente a indústria pesada, visando gerar infra-estrutura para o desenvolvimento social, econômico e produtivo. Dessa forma, tanto nos países capitalistas quanto nas economias socialistas planificadas, o Estado passa a ser um agente fundamental na expansão da infra-estrutura para a produção e na geração de empregos.

No contexto internacional, as instituições criadas em Bretton Woods em 1944, o Banco Mundial, o FMI e o GATT (atual OMC), assumem a função de criar uma nova ordem econômica mundial favorável aos objetivos do capitalismo, regulando o fluxo monetário mundial e concedendo empréstimos para o desenvolvimento prioritariamente em países alinhados com os interesses hegemônicos dos Estados Unidos. É nessa mesma perspectiva que surge a ONU e suas diversas agências, como a CEPAL, que iria desempenhar um papel de relevo no cenário econômico e social da América Latina.

Ao mesmo tempo, os Estados Unidos ampliam seus empréstimos e investimentos diretos para a reconstrução dos países destruídos pela 2ª Guerra Mundial, inicialmente apenas na Europa Ocidental, mas depois, em consequência do avanço do socialismo no Leste Asiático, incluindo também o Japão nos objetivos estratégicos da reconstrução econômica acelerada. Como sugere Eric Hobsbawm (1996), mais do que uma nova ordem econômica, as instituições de Bretton Woods e as agências da ONU se inscrevem na construção de uma nova ordem política mundial, na qual ficaria garantida não somente a hegemonia norte-americana como também se tornaria claro que não haveria uma terceira guerra mundial. Nessa nova ordem mundial, antes dos mercados e dos agentes econômicos privados, como as grandes empresas multinacionais, quem adquire um poder de regulação e intervenção cada vez maior são os Estados, que passam a intervir diretamente na reprodução e na acumulação do capital e a dispor de um poder econômico, político e militar crescente.

Mas tirar economias e sociedades de uma situação secular de dependência e exploração não é uma tarefa fácil, e é discutível tanto se isso é possível quanto se realmente os agentes hegemônicos externos e as elites sociais e políticas internas encararam com seriedade essa disposição. O desenvolvimento, antes de conseguir a tão sonhada conquista dos padrões de vida do mundo desenvolvido que prometia para as economias periféricas do capitalismo mundial, cumpriu com pleno sucesso uma função antes de tudo ideológica, alimentar o mito ou a ilusão do desenvolvimento, como sugerem as análises realizadas por Celso Furtado (1992), Roberto Leher (1998) e Giovanni Arrighi (1998).

Como um dos desdobramentos das teorias do desenvolvimento surgiu a tese de que os investimentos em educação possibilitavam um retorno econômico comparável aos investimentos em capital físico, tese essa que se tornou conhecida na década de 1960 como teoria do capital humano, e que teve em Theodore W. Schultz e Gary Becker os seus mais conhecidos formuladores. A necessidade de que se realizassem intervenções na educação escolar, sob coordenação do Estado e com objetivo de ampliar o nível de escolaridade média da população e adaptar a qualificação da força de trabalho aos novos requisitos da modernização tecnológica, industrial e produtiva se tornaram então um discurso hegemônico no campo educacional, alimentando a expectativa de que o acréscimo de escolaridade da população resultaria não só em desenvolvimento econômico como também em melhores perspectivas de ascensão para cada trabalhador, individualmente.

Passadas algumas décadas desse contexto histórico exposto, percebemos que, mesmo com todas as mudanças que se seguiram, como o colapso do socialismo soviético e o retorno ao capitalismo na maioria dos países, e a continuidade da maioria das nações do mundo em situação de dependência em relação aos países do núcleo capitalista central, persiste o discurso da necessidade de se obter o desenvolvimento reproduzindo a trajetória dos países que se tornaram desenvolvidos. Mesmo com a evidente estagnação econômica prolongada em boa parte das regiões do mundo, com algumas sociedades inclusive retrocedendo em relação aos padrões de renda e consumo de que dispunham, em termos relativos, até meados da década de 1970, acredita-se que a reprodução dos modelos de desenvolvimento que exemplificam trajetórias de sucesso econômico e tecnológico ainda é possível.

O cenário mundial é outro, não é mais aquele do pós-guerra de 1945 e da ameaça do comunismo soviético, mas sim o da globalização econômica e seus imperativos tecnológicos.

As referências também mudaram, não se trata mais de reproduzir a trajetória dos Estados Unidos, mas sim a dos países e economias do Leste e Sudeste Asiáticos, como a Coreia do Sul, comumente citada como nação de sucesso na obtenção de uma rápida adaptação aos imperativos tecnológicos da globalização e da acumulação flexível.

Mais uma vez, apela-se para o investimento em capital humano, necessário para uma nova fase de qualificação da força de trabalho num contexto ainda mais seletivo, de surgimento das sociedades do conhecimento e da informação e suas demandas de aprendizagem eletrônica, de destreza em manuseio de computadores e programas, de formação técnica e tecnológica emergencial, de ampliação das competências laborais e escolares. Novamente a educação escolar é colocada em xeque, pressionada a se reorganizar conforme o novo momento histórico, dessa vez não mais sob o controle regulador e interventor do Estado, embora esse seja ainda um ator central, mas sim sob o estigma disciplinador do mercado, que passa a ser a referência de gerenciamento organizacional e racionalidade estrutural de todo o sistema de ensino.

Retomar o debate sobre o desenvolvimento, inclusive transitando entre as diversas correntes da sua fundamentação teórica, e perceber a diversidade de concepções que envolvem sua relação com a globalização econômica mundial e as prováveis interações com a educação escolar, se constituiu no objetivo central da nossa investigação. No trabalho que realizamos será possível perceber que as interações possíveis entre desenvolvimento, globalização e educação indicam a formação de dois grandes conjuntos analíticos: num deles, esse eixo se apóia no estigma da modernização econômica relacionada às inovações tecnológicas e a uma nova capacitação para o trabalho, o que impõe à educação, e mais especificamente a educação escolar e formal, uma revisão do seu papel e a atualização de seus objetivos; no outro, o desenvolvimento é circunscrito à natureza do seu sistema econômico e produtivo, o capitalismo, reproduzindo, assim, suas dimensões sistêmicas e estruturais e potencializando suas contradições, entre as quais, gerar uma globalização econômica que exclui dos seus benefícios a grande maioria das populações do mundo; impor uma corrida em direção ao progresso tecnológico que transforma a humanidade numa ameaça para o mundo natural e para si mesma; difundir uma concepção de educação na qual a escola se torna um instrumento de estímulo à competitividade e à produtividade, condições necessárias a uma qualidade do ensino que assume um viés fortemente conservador ao possibilitar a reprodução da mesma lógica excludente em que tem novas demandas gestadas.

A globalização econômica também é uma preocupação central de nosso estudo. Essa preocupação decorre de várias questões relacionadas à sua compreensão: em primeiro lugar, a idéia de que a globalização se constituiu numa etapa do desenvolvimento sob o capitalismo, que representa o estágio atual do seu processo histórico; em segundo lugar, a idéia de que o traço mais significativo da globalização, em qualquer dimensão que se possa pensar, é o seu forte componente ideológico, o que está diretamente associado a um imperativo tecnológico na sua origem e a uma visão de que a mesma representa uma fase inevitável da evolução econômica mundial; e em terceiro lugar, a idéia de que a globalização se relaciona diretamente com o surgimento de uma nova era da humanidade, vinculada às sociedades do conhecimento e da informação, e nas quais o nível educacional passa a ser determinante tanto para a inserção de uma sociedade no capitalismo global, quanto para as perspectivas de ascensão social e econômica dos indivíduos.

Com relação à teoria do capital humano, veremos que na concepção de Theodore W. Schultz (1987), o desenvolvimento educacional surge como uma condição prévia para a obtenção do desenvolvimento econômico, pois, por seu intermédio, seria possível ampliarem-se os benefícios decorrentes de uma maior produtividade da força de trabalho. Nesse sentido, o desenvolvimento seria tão efetivo quanto mais fosse possível à escola preparar a força de trabalho para entrar no mercado de trabalho em condições mais apropriadas para a obtenção de um disciplinamento laboral capaz de significar uma aprendizagem tecnológica.

A questão central, aceita essa premissa formulada pela teoria do capital humano, passa a ser a necessidade de se adequar os sistemas de ensino e as escolas para a realização dessa função, o que impõe mudanças tanto na estrutura quanto nos objetivos da educação escolar, visando torná-la mais eficiente na obtenção dos resultados esperados. Pensando na relação entre desenvolvimento e modernização, é essa dimensão pragmática entre a teoria do capital humano e a educação escolar que denominamos instrumentalização da prática educacional. Ao realizar essa análise, estamos nos apoiando nos estudos e trabalhos realizados por Gaudêncio Frigotto (2001, 1995), precursor dos estudos sobre a teoria do capital humano associando-a aos conceitos de sociedades do conhecimento e da informação. Contudo, como sugere Carmen S. V. Moraes (2005), repensar o capital humano deve conduzir também ao resgate das teorias que, à época, construíram os argumentos que questionaram a validade das suas premissas, as concepções crítico-reprodutivistas da educação.

A retomada das discussões envolvendo desenvolvimento e educação se justifica, a nosso ver, pelo fato de que a associação dessa relação reproduzindo os princípios e pressupostos da teoria do capital humano permanecem atuais, sobrevivem ao tempo e se travestem de novas roupagens, levando ao cotidiano escolar e aos agentes da prática educacional a imposição de desafios que, se não são novos em essência, o são na conjuntura histórica e nas implicações que traduzem. Afinal, qual é a importância para quem vive, convive, trabalha e se dedica ao mundo e ao universo escolar e educacional dessa discussão sobre desenvolvimento e globalização? A resposta a essa pergunta não é simples, mas é possível perceber que as escolas têm sido fortemente pressionadas a se adequar às novas condições colocadas por um contexto econômico e social cada vez mais seletivo, o que implicará num controle cada vez maior do trabalho pedagógico e educativo. De certa forma, é a existência e finalidade das instituições regulares de ensino que parece estar em xeque.

Constituída, assim, a problemática que motivou a realização deste trabalho, e delimitados os objetivos que nos propusemos a alcançar, a concretização do estudo realizado muitas vezes fica aquém daquilo que foi pretendido. Nesse caso, e como de resto nas experiências vividas, a essência daquilo que tentamos realizar pode ser percebida não nos detalhes que nos escaparam no plano da intenção e do resultado, mas no alcance do que nos motivou a criar e a tentar elucidar uma dúvida, um questionamento, para os quais as respostas, longe de serem fruto das ações individuais, somente compõem mais uma peça do grande desafio humano: encontrar o sentido da sua própria história e decifrar o seu tempo.

1. Revisitando a teoria do desenvolvimento à luz dos processos históricos do capitalismo enquanto sistema econômico mundial

Nosso objetivo nesse capítulo é retomar o debate sobre a teoria do desenvolvimento enfatizando sua origem histórica, no contexto do final da 2ª Guerra Mundial, e demonstrar que a construção dessa teoria pode ser pensada tanto em termos especificamente inerentes à construção do pensamento econômico, quanto em função de pressupostos axiomáticos que revelaram um forte componente ideológico em suas formulações. Enquanto que, na primeira perspectiva, procuraremos reforçar as bases schumpeterianas e keynesianas da construção teórica do desenvolvimento, na segunda perspectiva tentaremos demonstrar que as teses de W. W. Rostow sobre o desenvolvimento econômico, difundidas largamente em meados dos anos de 1950, foram muito mais do que uma contribuição teórica, e se inscreveram numa estratégia política e ideológica cujo principal objetivo foi consolidar a hegemonia norte-americana diante do quadro instável que caracterizou as tensões políticas e sócio-econômicas do pós-guerra. Na construção do nosso raciocínio, do ponto de vista metodológico, optamos por nos ater às diferentes abordagens de forma individualizada, evitando citações em bloco em relação às diversas posições que iremos apresentar, apesar de, em determinados momentos, buscarmos agrupar certas abordagens devido à proximidade teórica de suas concepções. Com relação ao embasamento teórico, estamos nos apoiando fundamentalmente nas concepções do capitalismo enquanto sistema mundial, ou, mais apropriadamente, pretendemos utilizar o conceito de sistema econômico mundial como uma forma de indicar que o desenvolvimento sob o capitalismo é o resultado de uma ação sinérgica na dinâmica dos movimentos sistêmicos de acumulação do capital cujos atores centrais foram tanto as empresas capitalistas quanto os Estados. Enquanto as primeiras contribuíram para a intensificação do movimento da acumulação ao realizarem a expansão da produção material e ampliarem os mecanismos monetários de reprodução do capital, os Estados surgidos no início da era moderna criaram as condições necessárias para a regulação dessa expansão capitalista, e se tornaram, eles mesmos, agentes econômicos que atuaram diretamente no movimento de expansão da acumulação do capital. Esse movimento se realiza historicamente com base em padrões relativamente estáveis, compondo aquilo que Giovanni Arrighi (1996) define como um ciclo sistêmico da acumulação do capital. Essa é, em síntese, nossa concepção sobre o desenvolvimento do capitalismo com base numa abordagem sistêmica.

1.1 A teoria do desenvolvimento e as concepções de sistema econômico

Revisitar a teoria do desenvolvimento econômico nos traz, de imediato, duas questões: a primeira consiste em localizar historicamente o início dessa teoria, e a segunda se refere à localização do marco histórico e econômico onde o desenvolvimento se manifesta enquanto processo histórico. Considerando a teoria do desenvolvimento a partir da sua origem histórica, essas duas questões estão diretamente relacionadas.

A respeito da primeira questão, podemos afirmar com convicção que foi somente no final da 2ª Guerra Mundial, a partir de 1944, que se produziu um conjunto de análises e teorizações de origem científica e acadêmica, quase que totalmente integradas nas ciências econômicas, que permitiu generalizar-se a crença de que naquele momento histórico havia surgido teoria do desenvolvimento econômico. A profundidade do debate realizado; as medidas concretas, em termos de políticas econômicas, adotadas em muitos países periféricos ao núcleo orgânico do capitalismo mundial; a quantidade de publicações que vieram à tona, revelando um conjunto expressivo de pensadores que se debruçaram sobre o tema; e as iniciativas das agências nacionais, interestatais e internacionais de estímulo ao desenvolvimento, apoiadas nos estudos de uma classe intelectual recentemente incorporada aos seus quadros institucionais, são elementos que fortalecem essa hipótese.

Realizamos um extenso levantamento da historiografia econômica relacionada ao tema do desenvolvimento, constatando que um amplo conjunto de publicações, que originalmente problematizaram o desenvolvimento econômico, são datadas entre 1952 e 1959, embora muitos estudos sejam anteriores, e, posteriormente, haja uma seqüência de publicações que, com maior ou menor intensidade em determinados momentos, vêm até os dias atuais. Essas duas datas são bastante significativas, sob dois aspectos aparentemente distantes, mas que, como veremos, guardam uma profunda intencionalidade: a primeira corresponde, a nosso ver, às primeiras conferências onde W. W. Rostow divulgou suas teses envolvendo as etapas do desenvolvimento econômico. A segunda corresponde ao ano em que eclodiu e abalou profundamente o pensamento econômico desenvolvimentista então vigente na América Latina um acontecimento histórico de grande envergadura: a Revolução Cubana, ou melhor, a revolução socialista em Cuba e sua conseqüente negação da via desenvolvimentista como forma de superação das amarras do subdesenvolvimento.

Essas primeiras observações já nos trazem outras questões: por que é nesse momento histórico que ocorre essa intensificação dos estudos sobre o desenvolvimento econômico? Qual o papel das instâncias governamentais, organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências ditas multilaterais, bem como das instituições criadas em Bretton Woods em 1944, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, no estímulo à criação de uma teoria do desenvolvimento econômico? Em que conjunto de países as teorias do desenvolvimento encontraram um eco suficientemente forte para levar as instâncias políticas a desencadear ações no sentido das teorizações econômicas?

1.1.1 A origem histórica da teoria do desenvolvimento

Podemos considerar, inicialmente, que a origem da teoria do desenvolvimento no final da década de 1940 foi acompanhada, em muitos países não integrantes do núcleo hegemônico do capitalismo mundial, principalmente na América Latina, da tentativa de aplicação de um conjunto de políticas econômicas que indicavam a direção de saída da situação de economia periférica ao capitalismo mundial, ou a superação do subdesenvolvimento. Essa possibilidade de mudança era também entendida como um processo de modernização econômica, ancorada em dois eixos: a expansão do volume de capital, visando à intensificação da acumulação necessária à evolução tecnológica; e a promoção da industrialização, inicialmente como resultado da substituição das importações.

Essa origem histórica da teoria do desenvolvimento econômico é compartilhada por economistas como Paul Singer, dentre outros. Para esse autor, é preciso pensar a teoria do desenvolvimento em seu contexto histórico, percebendo a própria origem do termo no interior do pensamento econômico. Singer (2006) entende que a noção de desenvolvimento é recente, já que refletir sobre o seu significado implicava em comparar diferentes países e suas economias. Na sua concepção, o desenvolvimento, enquanto processo histórico e econômico tem sua origem no capitalismo industrial, a partir da Revolução Industrial inglesa do século XVIII, mas somente após a 2ª Guerra Mundial é que surgiria uma concepção universal de desenvolvimento (informação verbal).¹

¹ Informação fornecida por SINGER em São Paulo, em 2006, durante nossa participação no Curso de Difusão Introdução à economia política: uma rediscussão 38 anos depois e suas implicações na educação, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Paul Singer entende que, naquele momento histórico, meados da década de 1940, o desenvolvimento significava a possibilidade de comparar diferentes estágios de evolução e de crescimento econômico e social, com a crença de que é possível chegar a patamares mais elevados, expressos em determinados países, mediante a aplicação correta de certas políticas econômicas. Apoiados em estudos e pesquisas que surgem nessa época, os governos e outras instâncias institucionais nas economias menos desenvolvidas começam a realizar um esforço de reprodução de prováveis modelos de desenvolvimento econômico adotados nos países que, então, eram as referências dominantes. De imediato, toma-se como referência de modelo de desenvolvimento a economia dos Estados Unidos, já que os demais países europeus estavam economicamente destruídos, e o modelo alternativo, de socialismo soviético da URSS, o outro lado vitorioso na 2ª Guerra Mundial, dependia de uma revolução social para ser adotado, o que estava fora de cogitação para os grupos hegemônicos e outros setores das sociedades.

Refletindo sobre essa primeira abordagem, com base na contribuição de Singer (2006), percebemos que a teoria do desenvolvimento se estrutura partindo do pressuposto de que a correta adoção de determinados modelos de desenvolvimento viabiliza a reprodução das trajetórias dos processos econômicos e sociais dos países que servem de referência nas regiões e sociedades que buscam alcançar os mesmos padrões de desenvolvimento.

Consideramos o tema dos modelos de desenvolvimento algo bastante complexo, que pode ser entendido como um dos desdobramentos da teoria do desenvolvimento. Seguir um modelo de desenvolvimento econômico implica reproduzir determinadas estratégias, priorizar certas políticas econômicas em detrimento de outras, e atingir objetivos estabelecidos com base num referencial externo. A adoção do modelo implica sempre em criar instrumentos comparativos de percepção da similaridade das trajetórias, localizando desvios e avaliando as perspectivas de correção em relação aos referenciais adotados, ou a uma matriz.

Como nos lembra Celso Furtado (2001), a reprodução de um modelo em estruturas econômicas e sociais distintas é uma tarefa de alto risco, uma vez que desconsidera as características culturais das sociedades. De qualquer forma, é possível considerar-se que, ao final da 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos apresentam-se como um modelo de desenvolvimento hegemônico na parte capitalista do mundo. A nosso ver, há nessa constatação um fator político que precisa ser considerado.

1.1.2 As concepções de sistema e estrutura econômicos

Algumas considerações sobre esse tema dos modelos de desenvolvimento feitas por Benedito H. Nascimento (1986) merecem uma reflexão. A nosso ver, no aspecto teórico, é necessário fazer-se a diferenciação conceitual entre estrutura e sistema, uma vez que implantar modelos de desenvolvimento implica adaptar estruturas internas a lógicas externas, enquanto a inserção num determinado sistema retira da parte certo grau de autonomia em relação ao todo orgânico. Consideramos pertinente a definição de estrutura formulada na ocasião por Nascimento (1986), mas não concordamos com a definição de sistema.

Para Nascimento (1986, p. 12), “[...] podemos compreender estrutura como sendo formada por elementos componentes de um conjunto econômico que, durante um período determinado de tempo parecem relativamente estáveis em relação uns aos outros [...]”. No caso, trata-se de uma estrutura econômica, o que traz também mais duas dimensões: a heterogeneidade das unidades que compõem um todo, e a interdependência e integração das partes, de tal forma que a análise das partes só adquire sentido quando é estudado o todo.

Pensando no tema das estruturas econômicas, e daquilo que Celso Furtado tornará uma corrente teórica do pensamento econômico, a definição anterior parece contemplar os principais elementos da sua composição, e mostra, ao exame da suposição, o quanto pode desviar-se de um objetivo pleiteado por um modelo externo a imposição de determinadas diretrizes a uma estrutura organizacional. Além do mais, a aparente estabilidade de uma estrutura econômica pode ter suas relações de heterogeneidade mantidas com a imposição de objetivos externos, e até mesmo ampliar esse componente estrutural, contudo, as relações de interdependência e de integração entre as partes podem ser seriamente abaladas, o que pode comprometer toda a dinâmica dessa estrutura econômica.

Esse raciocínio, contudo, não pode ser entendido como uma tendência secular das estruturas econômicas a um equilíbrio que pudesse ser rompido apenas pela inadequação de ações externas em sua dinâmica. Longe disso, ao concordarmos com a idéia da estabilidade do conjunto orgânico tomamos como ponto de partida a referência conceitual da análise, mas entendemos que as estruturas econômicas, materiais, concretas, não podem ser desprovidas de contradições internas e ambigüidades que possam conduzi-la à sua inadequação e superação histórica, ainda que, por sua natureza, tais contradições e ambigüidades façam parte de uma

lógica constitutiva ou de uma aparente racionalidade.

Sistema [econômico], para Nascimento (1986, p. 13), pode ser entendido “[...] como um complexo coerente de estruturas [...]” que poderiam ser classificadas conforme sua natureza econômica. Para o autor, as características centrais da dinâmica dos componentes estruturais de um sistema econômico fundamentam-se em modelos de desenvolvimento. Na sua concepção os modelos econômicos seguem uma lógica de assimilação que vai do mais complexo - refletindo um estágio mais evoluído do modo de produção capitalista - ao menos complexo, onde predominam formas de organização da produção e do trabalho tecnicamente inferiores aos modelos de desenvolvimento a serem adotados.

Tomando como exemplo histórico a expansão mercantilista européia dos séculos XVI e XVII, e a introdução na América Pré-Colombiana de uma organização econômica e produtiva mais complexa em relação aos modelos econômicos pré-colombianos, Nascimento (1986, p. 14) entende que se inseriram estruturas de sistema capitalista que, além de não reproduzirem o sistema de origem, mais evoluído, causou a desorganização do modo de produção anterior, gerando um sistema econômico “[...] que perdeu a sua coerência, na medida em que nele foi introduzida uma estrutura econômica dissonante [...]”, criando uma economia de mercado voltada para o exterior, por meio de enclaves capitalistas fornecedores de recursos econômicos para o exterior e de “[...] importadores de mercadorias de consumo das economias desenvolvidas [...]”.

Em relação ao que foi colocado anteriormente, concordamos com a suposição do autor de que o sistema tende a incorporar um conjunto de estruturas, embora isso também seja discutível, mas discordamos que em sua composição o sistema possa necessariamente formar um complexo coerente. Tratando-se de sistemas econômicos, é mais provável que estejamos no campo das imposições e coerções do que no de uma aparente coerência, que mantenha em equilíbrio sua lógica, sua dinâmica, e seu funcionamento. Muito provavelmente o sistema tende ao desequilíbrio, e sua desagregação somente não ocorre por força das articulações internas e das intervenções externas que o regulam e lhe dão sustentação.

Para contrapor-se ao conceito de sistema econômico apresentado por Nascimento (1986), nos apoiamos em aproximações com a definição de sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (1990, 2002), e adotamos como referência teórica fundamental, no entendimento

de sistema econômico e suas relações com estruturas e mecanismos do desenvolvimento, os conceitos de sistema mundial do capitalismo e de ciclos sistêmicos de acumulação do capital desenvolvidos por Giovanni Arrighi (1996, 1998).²

Para Wallerstein (1990 apud TEODORO, 2003) a análise dos sistemas-mundo ou do sistema mundial moderno que toma pulso justamente com a expansão do capitalismo europeu moderno desde os séculos XV e XVI, evidencia um conjunto de fatores que vai além do aspecto econômico, ainda que este seja fundamental, mas o sistema-mundo contém em seu interior uma multiplicidade de sistemas políticos, e tem suas ligações entre as partes constituintes reforçadas nos planos políticos e culturais.³

Dessa forma, o sistema econômico não existe como um ente autônomo absoluto, regido por leis próprias ou outros mecanismos de racionalidade que apresentem uma tendência ao equilíbrio. No sistema econômico criado pelo capitalismo mundial, a partir da análise de sistema-mundo formulada por Wallerstein (2002), não existe uma distribuição uniforme entre as partes na composição do todo, mas sim uma desigualdade intrínseca à própria dinâmica do sistema econômico, que somente se mantém por meio de mecanismos de coação e coerção utilizados convenientemente na busca de sua aceitação.

Tomando como exemplo o mesmo período histórico citado por Nascimento (1986), de imposição do sistema econômico do capitalismo moderno nas sociedades pré-colombianas da América Latina, a análise do sistema-mundo de Wallerstein (1990, apud TEODORO, 2003, p. 339) mostra que só foi possível a legitimação de uma forma de exploração do trabalho, que resultava na transferência de enormes excedentes das áreas periféricas colonizadas para as áreas centrais do sistema, devido à constituição de poderosos aparelhos de Estado ligados a uma forte identificação nacional naquelas áreas, que nada mais são do que mecanismos de proteção às disparidades surgidas no interior do sistema mundial, atuando essencialmente como uma “[...] máscara ideológica justificadora da manutenção de tais disparidades [...]”. Nas áreas periféricas, colonizadas, o conceito de Estado não pode ser empregado por ser inexistente nessa condição política, mas existe um aparato institucional que impõe, sob o uso da força, a manutenção da ordem no funcionamento do sistema.

² Cf. WALLERSTEIN, 2002, p. 223-251; e ARRIGHI, 1996, p. 87-95; 1998, p. 213-220.

³ WALLESTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Porto: Afrontamento, 1990.

A tendência ao desequilíbrio no mecanismo de funcionamento e evolução do sistema econômico do capitalismo moderno fica mais evidente ainda, a nosso ver, no entendimento da análise realizada por Arrighi (1998). Dando seqüência às contribuições teóricas de Karl Marx e Joseph Schumpeter, a análise dos sistemas mundiais formulada por Arrighi (1998, p. 214-215) “[...] concebe o capitalismo como um sistema evolucionário no qual a estabilidade do todo tem como premissa a mudança perene nas e das partes [...]”.

Isso significa que, mesmo que num determinado período, as formas de produção da riqueza material, com as respectivas técnicas de produção, as posições nas redes de comércio e a obtenção de recursos apropriados pelos Estados na divisão mundial do trabalho, encontrem um ponto de estabilidade na inserção no sistema, essa situação é meramente transitória, pois o sistema econômico mundial sofre uma mudança contínua na composição de suas partes devido à introdução e difusão de inovações políticas, econômicas e sociais. Assim, para o autor, as relações entre o núcleo orgânico do sistema e a periferia são determinadas pelo resultado sistêmico do vendaval contínuo de destruição criativa, e, muitas vezes, nem tão criativa assim, gestados pela disputa dos benefícios da divisão mundial do trabalho.

Nessa situação, as possibilidades de modificação do ponto de inserção no interior do sistema econômico mundial são bastante remotas, uma vez que Arrighi (1998, p. 215) entende que a apropriação dos benefícios da divisão mundial do trabalho e a capacidade de “[...] iniciar e controlar processos de inovação ou proteger-se dos efeitos negativos dos processos de inovação iniciados e controlados por outros são distintamente melhores [...]” nos Estados e economias do núcleo orgânico do sistema mundial, os quais estão posicionados num nível mais alto na hierarquia de riqueza, do que nos Estados e economias das periferias do sistema econômico mundial.

Reproduz-se, então, uma relação de desigualdade que tende a reforçar uma hierarquia de riqueza que se constitui, assim, num elemento estrutural da dinâmica desse sistema. Trabalhando com os conceitos de riqueza oligárquica e riqueza democrática desenvolvidos por Harrod (1958), e, conforme o autor, salvos do esquecimento por Hirsch (1976), Arrighi (1998, p. 215) entende que:

[...] a análise dos sistemas mundiais afirma que essa hierarquia de riqueza consiste de três camadas ou agrupamentos distintos. Os Estados posicionados no agrupamento superior se apropriam de uma parcela desproporcional dos benefícios da divisão mundial do trabalho e, nesse sentido, constituem o núcleo orgânico da economia capitalista mundial. Os Estados posicionados no agrupamento inferior colhem os benefícios que, no máximo, cobrem os custos a longo prazo da participação na divisão mundial do trabalho e constituem a periferia da economia capitalista mundial. Os Estados posicionados no agrupamento intermediário (Estados semiperiféricos) se apropriam dos benefícios que excedem os custos do trabalho, mas menos do que é necessário para manter o padrão de riqueza estabelecido pelos Estados do núcleo orgânico.

Dessa forma, entende-se que a corrida pela modernização tecnológica nas regiões periféricas do sistema econômico mundial é um movimento que pode possibilitar melhores posições dentro da faixa orgânica na qual se insere originalmente aquele Estado, com sua respectiva economia e sociedade; é possível até mesmo aproximar-se das composições orgânicas semiperiféricas, mas não ascender ao núcleo orgânico do sistema. Por outro lado, é possível perder posições nas regiões semiperiféricas, chegar à periferia do sistema econômico mundial, ou até mesmo ser excluído de determinados processos econômicos. Para Arrighi (1998, p. 216): “[...] A luta para conseguir riqueza oligárquica é, portanto, inerentemente autofracassada [...] a idéia de que todos podem consegui-la é uma ilusão [...]”.

Arrighi (1996) trabalha também com o conceito de ciclos sistêmicos de acumulação. A nosso ver, é possível associar a análise de Arrighi a esse respeito com a compreensão do desenvolvimento econômico sob o capitalismo. Contudo, no momento, para delimitarmos nosso entendimento sobre sistema utilizando a análise dos sistemas mundiais formuladas pelo autor, podemos considerar que o sistema econômico mundial apresenta um determinado padrão histórico de formação, expansão e crise caracterizado pela formação e evolução, até certos limites históricos, dos ciclos sistêmicos de acumulação do capital.

Esse desenvolvimento do sistema capitalista mundial realiza-se em períodos de longa duração que se iniciam com a produção e comercialização de mercadorias, produtos decorrentes da organização produtiva capitalista, incluindo tecnologias, recursos naturais e força de trabalho, passando a seguir por processos de expansão da produção e intensificação da acumulação do capital, resultado da ampliação dos excedentes e do impacto exercido pelas inovações tecnológicas. Esse processo chega a um limite, no qual os investimentos migram para os setores financeiros, Estados hegemônicos perdem o poder mundial, e, da

desorganização e desestruturação desse ciclo sistêmico surge uma nova etapa do movimento sistêmico da acumulação do capital, num novo patamar produtivo e tecnológico que possibilita uma mudança nas relações de poder no núcleo orgânico do sistema econômico mundial com a afirmação de uma nova hegemonia.

De acordo com Arrighi (1996, p. 01-26), teria sido por meio desse movimento, por exemplo, que os Estados Unidos substituíram a Inglaterra entre as 1ª e 2ª Guerras Mundiais como potência hegemônica no sistema econômico mundial. Nas fases de esgotamento de um ciclo sistêmico os abalos sociais e econômicos surgem primeiro e têm uma intensidade muito maior nas regiões periféricas do sistema. Nessa perspectiva, guerras, revoluções e crises econômicas não ocorrem por mera fatalidade. São evidências de uma tendência histórica do sistema ao desequilíbrio diretamente associada ao conceito de caos sistêmico.

1.2 A teoria do desenvolvimento: fundamentos teóricos e aspectos ideológicos

Na análise realizada por Nascimento (1986, p. 12-14) a respeito dos modelos de desenvolvimento econômico, um segundo aspecto chamou nossa atenção: percebemos, na sua argumentação, que o autor concebe a assimilação dos modelos de desenvolvimento a partir de uma lógica que envolve formas de organização econômica e de estrutura social do trabalho que são mais complexas ou menos complexas. O grau de complexidade dessas estruturas econômicas, nesse caso, envolve o estágio das forças produtivas, o patamar de produção material com uso de tecnologias, a dimensão técnica do trabalho, a geração de riqueza material e suas formas de apropriação e reprodução.

O exemplo citado por Nascimento (1986), do contato das economias mais evoluídas do nascente capitalismo europeu com as sociedades e economias pré-colombianas, nas quais predominavam, a seu ver, formas de organização da produção e do trabalho tecnicamente inferiores em relação aos modelos econômicos mais complexos, surgidos do nascente capitalismo, é a base de uma importante assertiva para a construção de uma corrente teórica de grande alcance sociológico na teoria do desenvolvimento: a assimilação pelas economias colonizadas e tecnologicamente atrasadas de novos componentes econômicos e tecnológicos implantados pelo moderno capitalismo europeu, em sua expansão geográfica nos séculos XVI e XVII, cria enclaves capitalistas nas regiões colonizadas com a função de fornecer recursos

econômicos para o exterior, mas causa também uma ampliação dos excedentes econômicos nas regiões mais evoluídas das áreas periféricas. Dessa forma, possibilita a acumulação do capital nessas regiões devido aos efeitos causados pela importação das mercadorias oriundas das economias modernas e os investimentos externos nos setores produtivos periféricos para que possibilitassem a realização dessa função.

Isso levava esses enclaves capitalistas nas regiões periféricas a realizarem também uma ampliação da exploração econômica local, constituindo, assim, o que para a teoria da dependência econômica viria a ser um setor moderno-exportador dependente de investimentos de capitais e do intercâmbio comercial com as regiões mais avançadas em relação aos sistemas econômicos e produtivos. Dessa forma, os enclaves econômicos nas regiões colonizadas cumpriam uma dupla função: possibilitavam o escoamento do excedente da produção material e de capitais disponíveis para inversão das regiões avançadas, ao mesmo tempo em que transferiam para estas mesmas regiões enormes recursos econômicos decorrentes da exploração de seus recursos naturais e do trabalho local utilizado, movimentos esses que, somados, aceleravam enormemente a dinâmica da acumulação do capital nas regiões mais avançadas.

Para facilitar o nosso entendimento, consideremos, a seguir, as regiões com organizações econômicas e estruturas produtivas mais complexas e avançadas como o centro ou núcleo hegemônico da dinâmica do capitalismo mundial, e as regiões com estruturas econômicas menos complexas, atrasadas, como a periferia do capitalismo mundial.

O que a análise formulada por Nascimento (1986) sugere é que os enclaves capitalistas nas regiões periféricas constituem a ligação dinâmica com o centro hegemônico do capitalismo mundial, transmissor das condições mais avançadas de organização da produção e do trabalho e portador de um modelo de desenvolvimento que se encontra num estágio superior ao das regiões periféricas do capitalismo mundial. São esses enclaves capitalistas que permitem beneficiar-se diretamente do progresso técnico, e tendem a compor o setor moderno da economia periférica, enquanto que no restante do sistema econômico menos complexo permanecem as características estruturais anteriores, atrasadas, em seu desenvolvimento econômico e produtivo.

A evolução dessa relação aponta para a formação de regiões que conseguem ter

perspectivas de crescimento econômico refletindo a expansão econômica dos países do centro, com os quais têm um intercâmbio econômico direto, enquanto as outras unidades e componentes da estrutura produtiva periférica permanecem atrasadas economicamente. Assim, conforme Nascimento (1986, p. 16), ao contrário das economias tecnicamente mais avançadas, “[...] essas economias, mais tarde países politicamente independentes, chamadas de subdesenvolvidas, não se encontram em estado de equilíbrio [...]”. É justamente a perenização dessa condição de dualidade estrutural nos sistemas econômicos dos países periféricos que Nascimento (1986) define como subdesenvolvimento.⁴

A partir dessa análise, podemos deduzir alguns aspectos importantes do subdesenvolvimento: 1) a intrínseca relação entre subdesenvolvimento e atraso tecnológico, ou um nível inferior de produção técnica; 2) a intrínseca relação entre subdesenvolvimento e manutenção de uma estrutura econômica e produtiva dualista, com um setor moderno e exportador que se relaciona diretamente com os setores externos mais avançados, ou desenvolvidos; 3) a dependência econômica no contato entre o centro externo desenvolvido e o centro interno subdesenvolvido, de forma que os ciclos de expansão econômica na periferia só se realizam acompanhando os momentos de expansão econômica do centro; 4) a relação entre desenvolvimento e modernização por meio da industrialização, e a relação entre subdesenvolvimento e atraso via ausência ou precariedade de industrialização.

Feitas as considerações anteriores, podemos então retomar uma das questões formuladas inicialmente: a origem histórica da teoria do desenvolvimento econômico se dá no final da 2ª Guerra Mundial em consequência de uma nova articulação do poder hegemônico mundial, onde Estados Unidos e URSS representavam, essencialmente, a polarização entre os modelos capitalista e socialista de desenvolvimento.

⁴ Em relação a esse contexto histórico talvez fosse oportuno destacar que na análise de ARRIGHI (1996, p. 40-41), Portugal e Espanha não reuniam condições que possibilitassem sua inserção no núcleo orgânico do sistema econômico mundial numa posição hegemônica. Eram mais Estados aliados na manutenção de um equilíbrio nas relações de poder interestatais, “[...] assistidos por agentes capitalistas genoveses expulsos por Veneza do comércio mais lucrativo do Mediterrâneo [...]”. Conforme Arrighi, o declínio da hegemonia financeira das cidades-Estado italianas e a crise do ciclo de acumulação do capital correspondente coincidem com a ascensão do Estado capitalista holandês ao posto hegemônico no sistema econômico mundial no século XVII. Enquanto isso, o poderoso Estado espanhol passava ao controle da Casa Imperial dos Habsburgos, assumindo a defesa da ordem política vigente, em oposição aos interesses do Estado holandês. Esse enfrentamento levaria a uma situação de caos sistêmico que resultaria tanto em derrota militar dos Habsburgos quanto na confirmação da hegemonia holandesa no novo ciclo sistêmico de acumulação. Com a hegemonia inglesa no final do século XVIII, Portugal e Espanha são definitivamente relegados às posições periféricas do núcleo orgânico do sistema econômico mundial.

Hoje é difícil perceber que o socialismo soviético poderia ter se constituído num modelo de desenvolvimento, mas a rápida industrialização obtida pela URSS, desde meados dos anos 30, não havia passado despercebida para os economistas e formuladores das políticas econômicas. Portanto, não há motivos para subestimar o atrativo expressado pela expansão do modelo socialista de desenvolvimento e seu planejamento estatal centralizado quando se considera a rápida expansão industrial que se seguiu. A questão central, na verdade, era de natureza geopolítica, pois para o pensamento econômico conservador ou identificado com a modernização via manutenção da ordem capitalista, era consensual que a pobreza e as carências materiais que caracterizavam vastas regiões do planeta no final dos anos de 1940 forneciam o principal combustível para a penetração e expansão dos movimentos sociais e político-ideológicos de orientação socialista e comunista. A luta contra a expansão do comunismo e do socialismo inspirados no modelo soviético nas vastas regiões que não se beneficiavam de sua inserção no sistema econômico mundial sob hegemonia dos Estados capitalistas passou a ser encarada como uma luta contra o subdesenvolvimento. É nesse contexto histórico que tem início a teoria do desenvolvimento econômico (ARRIGHI, 1996; HOBBSBAWM, 1996).

Em nossa investigação percebemos que os estudos que abordam a origem da teoria do desenvolvimento e o associam à superação do subdesenvolvimento se dividem em relação à consideração dos fatores ideológicos. Há uma posição que implica numa tentativa de se manter equidistante em relação a essa questão, reconhece-se que a origem da teoria do desenvolvimento esteve associada a um contexto político mundial, mas não se preocupa em aprofundar esse aspecto visando questionar a validade de alguns argumentos e pressupostos, ou considera que fatores teóricos e específicos do pensamento econômico é que foram determinantes para que se chegasse a uma teoria do desenvolvimento econômico, colocando em segundo plano o movimento político.

Esse parece ser o caso de estudos como os de Singer (1978), Milone (1988), e Vânia L. Bastos e Maria L. F. Silva (1995). Não subestimamos o valor e a importância de tais estudos, que foram referências importantes em nosso trabalho, apenas pretendemos situar para a construção de nossa análise o fato de que, em suas exposições sobre a origem da teoria do desenvolvimento, a localização do contexto histórico e a imediata associação dessa teoria com o subdesenvolvimento, tais estudiosos reconheceram a existência de fatores políticos quando se colocou para os países periféricos ao núcleo orgânico ou centro hegemônico do capitalismo

mundial a necessidade de que implantassem uma política de desenvolvimento econômico para romper com as características estruturais do subdesenvolvimento, mas não analisaram com profundidade as implicações decorrentes desse fator ideológico.⁵

Milone (1988), por exemplo, entende que o estudo do desenvolvimento econômico é precedido pelas preocupações dos economistas, no século anterior à sua análise, com a tentativa de entendimento e conseqüente explicação de como a sociedade cresce economicamente. É a partir de uma explicação científica, que os economistas históricos formularam, a seu ver, as teorias a respeito dos estágios de desenvolvimento pelos quais as economias de quaisquer sociedades deveriam necessariamente passar.

Embora possamos considerar um número razoável de economistas históricos nos anos 1950 como os primeiros formuladores da teoria do desenvolvimento, Milone (1988) aponta dois, em especial: Colin Clark, que publicou seu estudo **The condition of economic progress** em 1940, e W. W. Rostow, talvez o teórico que mais simbolizou a reprodução dos modelos de desenvolvimento a partir da experiência dos países industrializados. Segundo Milone (1988, p. 415), “[...] Rostow baseia sua teoria de estágios de crescimento em observações históricas dos países desenvolvidos que [...] apresentaram considerável grau de uniformidade no processo de desenvolvimento [...]”, identificando cinco etapas obrigatórias para atingir o desenvolvimento: sociedade tradicional; pré-requisitos para o take-off (arranque, ou decolagem no crescimento econômico); do take-off ao crescimento auto-sustentável; em direção da maturidade econômica; e idade do consumo de massa. A obra de Rostow citada por Milone (1988) é **The process of economic growth**, edição de 1962.⁶

⁵ Cf. SINGER, 1978, p. 158-171; MILONE, 1988, p. 405-417; e Vânia L. BASTOS e Maria L. F. SILVA, 1995, p. 171-210. Já Carlos R. V. ARAÚJO, em sua didática síntese **História do pensamento econômico: uma abordagem introdutória**. São Paulo: Atlas, 1995, p. 15, 19, inicia a discussão sobre o pensamento econômico com um capítulo sobre Ciência e Ideologia, no qual aborda a origem histórica do excedente econômico e como, ao longo da história, as diversas sociedades buscaram legitimar a existência da apropriação desigual dos excedentes e a manutenção das formas de organização social por meio da ideologia, definida então como “[...] o conjunto de normas, valores, símbolos, idéias e práticas sociais que procuram justificar as relações econômicas existentes no interior da sociedade [...]”. O autor termina sua reflexão com uma frase de Joan Robinson (1978): “[...] A economia política sempre foi, em parte, veículo da ideologia dominante em cada período, em parte, método de investigação científica. Cabe ao economista distinguir o que é ideologia do que é ciência [...]”.

⁶ Vânia L. BASTOS e Maria L. F. SILVA (1995, p. 173) citam como primeira publicação das idéias de Rostow, *The Take-off into Self-Sustained Growth* em 1956; e Gerald M. MEIER e Robert E. BALDWIN (1968, p. 166) citam a publicação de *The process of...* em 1952.

Essa visão de W. W. Rostow sobre o desenvolvimento econômico sofreu inúmeras críticas por desconsiderar as especificidades culturais, sociais e institucionais das diversas regiões e sociedades que teriam que realizar a decolagem. Milone (1988) não considerava isso relevante naquele momento, mas o que nos interessa aqui é que o autor reconhece a origem da teoria do desenvolvimento nos anos 50, relacionada principalmente à condição econômica dos países subdesenvolvidos e estimulada por iniciativas da ONU, como a Resolução 1.710 (XVI) Assembléia Geral das Nações Unidas, que anunciou a partir de 1960 a Década do Desenvolvimento. A partir daí, Milone (1988, p. 408) localiza duas forças que teriam impulsionado a teoria do desenvolvimento em relação aos problemas dos países subdesenvolvidos: a primeira, derivada das tensões internacionais, relacionada à urgência de se fazer algo depois da 2ª Guerra Mundial em relação à pobreza nos países subdesenvolvidos, e a segunda, resultado da tradição acadêmica, e da preocupação científica em se descobrir a “[...] natureza e a causa da pobreza das nações [...]”.

Na sequência de seu artigo, Milone (1988, p. 417) argumenta sobre o significado do desenvolvimento considerando, por um lado, a aplicação de modelos de desenvolvimento a partir de Harrod-Domar, com base no estímulo quantitativo à acumulação do capital, e, por outro lado, os impactos das teses de A. W. Lewis, que considera o dualismo econômico em suas suposições. Para Milone (1988), naquele momento, a superação do subdesenvolvimento iria depender cada vez mais da “[...] utilização crescente do instrumental matemático e estatístico que os cientistas econômicos vêm adotando [...]”.

Singer (2006) reconhece que o modelo de desenvolvimento dos Estados Unidos, no final da 2ª Guerra Mundial, acabou se tornando não somente uma referência teórica para a construção da teoria do desenvolvimento, mas também um modelo hegemônico. A seu ver, isso não invalida a discussão teórica sobre o desenvolvimento, que Singer (2006) entende como um importante campo de estudo do pensamento econômico, mesma posição de Vânia L. Bastos e Maria L. F. Silva (1995) e Nali de Jesus de Souza (1995), entre outros autores.

Recentemente, Singer (2006) debateu suas concepções sobre o desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e reafirmou suas posições: o desenvolvimento não é um mito, uma manipulação ideológica criada pelo capitalismo, pois isso significaria desprezar todo um processo histórico decorrente do desenvolvimento econômico e social, mesmo sob o capitalismo. A seu ver, considerar o desenvolvimento um

mito seria uma atitude não fundamentada. A discussão sobre as possíveis manipulações ideológicas na origem histórica da teoria do desenvolvimento não é um ponto relevante em suas análises, de tal maneira que sua posição contribui para validar essa teoria. Singer se propõe, em seu trabalho de 1978, a tratar da teoria do desenvolvimento econômico sob a perspectiva analítica de três correntes do pensamento político-econômico: a economia marginalista, a economia marxista e a teoria keynesiana.⁷

Para Singer (2006), essas três correntes e suas concepções dividem ainda as escolas do pensamento econômico. E mesmo que não aprofunde o fator político-ideológico na origem da teoria do desenvolvimento, o autor trabalha com um pressuposto fundamental que não pode ser desconsiderado: a discussão teórica sobre o desenvolvimento econômico e social é também uma discussão política.

Esquemáticamente, com base em Singer (1978, 2006), seria possível aglutinar as três teorias originais sobre o desenvolvimento da seguinte forma:

Teoria Liberal: No pensamento econômico liberal ou marginalista o desenvolvimento não é colocado como um problema de fato. Uma melhor compreensão dessa posição requer o entendimento acerca da importância econômica atribuída ao comércio internacional: trata-se da teoria das vantagens comparativas, iniciada por Adam Smith em 1776 e definida por David Ricardo no século XIX. Em síntese, entende-se que um país consegue o desenvolvimento econômico ao especializar-se no sistema de trocas internacionais, pois suas vantagens naturais, associadas a um sistema de livre-câmbio com um padrão comum a todos (no caso, o padrão-ouro), compensariam a defasagem comercial em relação a um país com vantagens relativas no valor agregado aos produtos industrializados, ao estimular um setor de mercado

⁷ As três perspectivas teóricas analisadas por SINGER (1978) são pensadas a partir de um conjunto de temas problematizados na economia política: teoria do valor; repartição da renda; excedente econômico; acumulação e concentração do capital; moeda, crédito e nível de emprego; capitalismo em perspectiva histórica e comércio internacional; análise do desenvolvimento econômico e economia planificada. Em muitas ocasiões, a metodologia de comparar as três correntes do pensamento político econômico não se mostra adequada, o que faz a concepção keynesiana oscilar bastante, ora complementando a abordagem marginalista, ora se aproximando da concepção marxista. Contudo, apoiado na discussão que fundamenta a política econômica, a teoria do valor, SINGER situa o pensamento keynesiano na concepção marginalista. Por outro lado, pudemos perceber na pesquisa que realizamos que esse é um tema assaz complexo e polêmico. Carlos R. V. ARAÚJO (1995, p.110-115), por exemplo, considera a especificidade do pensamento keynesiano em relação aos marginalistas, afirmando que Keynes inaugura uma interpretação alternativa do pensamento econômico e inclusive chega a colocá-lo em oposição aos marginalistas, devido à formulação de sua principal contribuição teórica, o princípio da demanda efetiva, o qual ARAÚJO entende como o oposto de um pressuposto fundamental dos marginalistas, a Lei de Say.

externo dinâmico nos países industrialmente atrasados e encarecer gradualmente os fatores da produção e o mercado interno nos países que exportam produtos industrializados.⁸ Assim, para os marginalistas e liberais, quanto mais um país se integra a uma economia mais avançada mais esse país se desenvolve. É um modelo de desenvolvimento exógeno, de fora para dentro, possibilitado pelo sistema de trocas e intercâmbio no comércio internacional. É a entrada de capital estrangeiro ou de investimentos externos diretos e indiretos que alavanca o progresso econômico. Para o autor, a lógica dessa concepção é que há um processo mundial de desenvolvimento no capitalismo e os países que ficam isolados podem ficar para trás.

Teoria Keynesiana-desenvolvimentista: Fundamenta-se nas asserções originais de Keynes, que não formulou problemas nesse nível macroeconômico, mas deu uma grande contribuição metodológica à questão do desenvolvimento ao propor que poderia ser útil a intervenção do Estado na economia para corrigir determinados desequilíbrios econômicos. Para Singer (1978, 2006), foram os autores latino-americanos que deram a base ao pensamento econômico keynesiano sobre o desenvolvimento, criando, logo após a 2ª Guerra Mundial, a Escola da CEPAL – organismo da ONU voltado para as questões econômicas na América Latina. Os autores que mais se destacaram no pensamento econômico cepalino foram Raúl Prébisch e Celso Furtado. Ao contrário dos liberais, os desenvolvimentistas cepalinos entendiam que o país consegue mais rapidamente o desenvolvimento econômico se não se abrir tanto ao mercado externo, adotando uma política aduaneira que proteja o mercado interno e realizando uma política econômica de substituições das importações. Nesse caso, e como de resto nas formulações teóricas, Singer considera que o conjunto teórico cepalino veio após a prática desses princípios econômicos em alguns países. Os autores keynesianos-desenvolvimentistas cepalinos apresentam a idéia da deterioração dos termos de intercâmbio mundial, com a queda dos preços dos produtos dos países exportadores de matéria-prima relativamente aos preços dos produtos dos países exportadores de produtos industrializados. De acordo com Singer, no Brasil a teoria cepalina desenvolvimentista foi praticada no governo Juscelino Kubitschek, nos anos de 1950, até o fim dos governos militares, no começo dos anos 80; nesse sentido,

⁸ Conforme o livro-texto de SINGER (1978), 10ª Aula: O comércio internacional, p. 146-152. Essa concepção liberal implica também considerar vantajosa não só a especialização na produção, mas também a divisão internacional do trabalho que a acompanha, ou seja, buscar a auto-suficiência econômica seria um processo mais lento e penoso do que aproveitar vantagens comparativas e beneficiar-se da transferência de tecnologia possibilitada por um pólo dinâmico da economia, o setor de mercado externo exportador, no caso dos países com vantagens naturais. Em seguida, o autor aborda a crítica dos teóricos cepalinos (como Raúl Prébisch e Celso Furtado) aos desequilíbrios no sistema mundial de trocas e intercâmbio comercial causados por esse sistema, o qual seria definido depois pelo marxista francês A. Emanuel como a teoria da troca desigual.

durante todo esse período há um modelo próximo de desenvolvimento aplicado à economia brasileira, que entra em colapso com as seguidas crises inflacionárias a partir dos anos 80.⁹

Teoria Marxista: Conforme Singer (1978, 2006), suas formulações partem do conceito de modo de produção e diverge das duas teorias anteriores ao propor um modo de produção que não seja o capitalista, mas o comunista. No pensamento marxista o desenvolvimento que ocorre nas sociedades capitalistas só pode ser entendido como uma expressão do capitalismo, e por isso reproduz e potencializa as contradições que são inerentes ao funcionamento do sistema econômico. Para Singer, tanto a teoria liberal quanto a desenvolvimentista coincidem em seus objetivos, como o crescimento econômico e a industrialização, mas usando métodos diferentes. No pensamento econômico marxista a superação do modo capitalista de produção é uma condição necessária para se pensar em algo como o desenvolvimento.

Singer (1978, p. 158) entende que o desenvolvimento econômico nem chega a se constituir numa preocupação teórica para os marginalistas, devido à preocupação destes com as questões microeconômicas. O que é possível, a seu ver, é considerar o pensamento econômico liberal a respeito disso, o que requer uma reflexão sobre a importância econômica do comércio internacional e a formulação da teoria das vantagens comparativas, elaborada por David Ricardo no século XIX.

Já para a economia política marxista, o autor entende que é possível uma reflexão sobre o desenvolvimento econômico, com base na teoria do imperialismo desenvolvida por Lênin e Rosa Luxemburgo, e com base na constatação feita inicialmente por Leon Trotsky de que o desenvolvimento capitalista se reproduzia refletindo a lógica produtiva num mecanismo desigual e combinado. Para Singer (1978), Marx não se preocupou com o desenvolvimento econômico porque essa não era também uma preocupação da época, a única referência possível que ele vê é a idéia de Marx de que a Inglaterra capitalista do final do século XIX

⁹ Uma questão importante feita durante o curso que participamos foi a respeito do modelo de desenvolvimento econômico adotado no governo João Goulart (Jango, 1961-64). Questionou-se a afirmação de SINGER de que, no período entre 1950 e o fim dos governos militares no Brasil houve um modelo econômico contínuo, com política econômica desenvolvimentista e industrialização com base na substituição de importações. A proximidade do governo Jango com movimentos sociais e políticos esquerdistas e medidas que indicavam processos de distribuição da renda, como aumentos salariais e as reformas de base, dariam um caráter diferenciado ao modelo econômico pretendido. A essa observação, SINGER respondeu que, junto com o desenvolvimentismo no país, veio também uma onda nacionalista e antiimperialista que atingiu outros países latino-americanos, asiáticos e africanos. Isso gerou momentos de crise política, mas houve a manutenção dos modelos econômicos. Quanto ao nacionalismo, afirmou que é um processo mais antigo, que teve o ponto alto na criação da Petrobras, nos anos 50.

seria o espelho do futuro dos países menos adiantados. Mas, nesse caso, o debate de fundo seria sobre a natureza do desenvolvimento capitalista, no qual Rosa Luxemburgo se aprofunda discutindo o mecanismo histórico da acumulação do capital. O caráter ideológico da teoria do desenvolvimento não é analisado, até porque é posterior a esses pensadores. Depois, como veremos, há certa tradição marxista na discussão do desenvolvimento ou, mais concretamente, no por que do subdesenvolvimento.¹⁰

É somente ao tratar da análise pós-keynesiana que Singer (1978) reconhece alguma influência política na formulação da teoria do desenvolvimento, principalmente ao citar o Ponto 4, da Agência de Apoio ao Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), dos anos 1960-70, de estímulo às transferências internacionais de capitais como mecanismo essencial de expansão das economias industrializadas, e ao citar a tese de Raúl Prébisch apresentada à Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) nos anos 50, de que o comércio internacional transferia para as economias centrais o acréscimo de renda com as exportações realizadas pelos países periféricos. Para Singer (1978, p. 167-171), a contribuição mais valiosa dos pós-keynesianos para a teoria do desenvolvimento, na verdade, foi decorrente das estratégias de desenvolvimento econômico adotadas em muitos países, e que possibilitaram confrontar os princípios teóricos com os processos históricos e econômicos realizados concretamente. É a partir daí que entende que foi possível localizar as dificuldades para as “[...] modificações estruturais [...]” das economias dos países subdesenvolvidos, como o surgimento dos desequilíbrios internos; os pontos de estrangulamento do desenvolvimento; as estratégias de desenvolvimento equilibrado, conforme as análises de Albert Hirschmann; e os limites do planejamento estatal para o desenvolvimento.

Vânia L. Bastos e Maria L. Falcão Silva (1995) também realizam uma síntese sobre a origem da teoria do desenvolvimento, ou melhor, das teorias do subdesenvolvimento, como preferem, mas não se posicionam claramente em relação ao contexto político da época. Para as autoras, com o que concordam outros estudiosos do desenvolvimento, no começo do século XX a maioria dos economistas acreditava que o desenvolvimento ocorria com o crescimento econômico possibilitado pelo funcionamento do mercado, com base em sua inserção no

¹⁰ Apesar dessa reflexão realizada por Singer, entendemos que teria sido importante um aprofundamento da reflexão sobre desenvolvimento e marxismo, considerando os dilemas sobre o crescimento econômico e a industrialização nos antigos países socialistas do Leste Europeu e na ex-URSS ao longo do século XX. Ademais, o modelo de desenvolvimento econômico da China na atualidade é uma incógnita, mas é inegável o intenso crescimento econômico das últimas décadas.

comércio internacional, de acordo com os postulados da teoria das vantagens comparativas. Como vimos na síntese de Singer (2006), para essa teoria cada país deveria especializar-se na produção em que se mostrasse comparativamente mais eficiente face ao mecanismo de trocas, que distribuiria, assim, os benefícios econômicos entre os vários países.

Da mesma forma, as autoras também entendem que, ao final da 2ª Guerra Mundial, acentua-se a percepção de que grande parte dos países do mundo não havia se beneficiado dos ganhos com as trocas internacionais, e mais, ampliava-se a distância econômica entre os países pobres e ricos, colocando em destaque a desigualdade internacional da época. A essa constatação as autoras acrescentam a importância política assumida pelas economias mais pobres no mundo dividido do pós-guerra, despertando o interesse teórico pelos problemas do desenvolvimento. As teorias sobre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento teriam surgido a partir dos anos 40, mas atingem o ápice principalmente na década de 1960.

Em seguida, Bastos e Silva (1995) apresentam sua análise das questões centrais formuladas pela teoria do desenvolvimento e situam os três conjuntos básicos dessa teoria, que tentam encontrar repostas para essas questões: por que alguns países não conseguem seguir uma trajetória de crescimento auto-sustentado? Como promover o desenvolvimento nesses países? Conforme as mesmas, as respostas a tais questões distinguem as seguintes correntes teóricas: 1) as teorias que tomam a experiência dos países ricos como um modelo a ser seguido pelos países pobres; 2) as teorias elaboradas pelos cientistas sociais ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); e 3) as teorias que relacionam o subdesenvolvimento à evolução do capitalismo, em nível global e local.

No primeiro conjunto, são citados pelas autoras os teóricos do desenvolvimento pós-keynesianos, como Rosenstein-Rodan (1943), Albert Hirschmann (1958), W. W. Rostow (1956), Jacob Viner (1969), e Ragnar Nurkse (1969), os quais teriam, no entendimento das mesmas, certa identidade teórica em suas formulações, e Joseph Schumpeter (1911), que teria uma perspectiva diferenciada dos keynesianos ao enfatizar o papel do empresário criador como fator dinâmico do crescimento econômico ao assumir a responsabilidade pela introdução de mudanças, ou inovações que impulsionariam a economia ao identificar as oportunidades para os novos investimentos.

No segundo conjunto são destacados, dentre outros, os teóricos ligados à CEPAL,

como Raúl Prébisch, Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares, Fernando Henrique Cardoso, Carlos Lessa, e José Serra. Segundo as autoras, a centralidade da contribuição da CEPAL é a construção da teoria das trocas desiguais de Prébisch, e que seria reinterpretada por Amin (1976) e Emmanuel (1976), utilizando categorias marxistas de análise.

No terceiro conjunto estão os pensadores marxistas que, partindo da teoria do imperialismo publicada por Lênin em 1916, vão buscar na forma de inserção na economia capitalista e no mecanismo da acumulação do capital as raízes do subdesenvolvimento nas sociedades periféricas, bem como a continuidade das relações pré-capitalistas de produção nessas economias, impedindo assim, que ocorresse um crescimento típico dos países centrais. Embora não o mencionem, essa análise aponta para o conceito de dualismo estrutural, já citado anteriormente, como uma das referências para o entendimento das economias capitalistas subdesenvolvidas. Para as autoras, as abordagens marxistas atribuíam a essa situação a falta de resposta de alguns segmentos às estratégias desenvolvimentistas, o que levou as reflexões a uma preocupação com o entendimento das realidades específicas e à busca de trajetória própria para superar a pobreza.

No decorrer da análise sobre o subdesenvolvimento, Bastos e Silva (1995, p. 211) questionam o significado do termo terceiro mundo, justificando a opção de manter-lo devido ao caráter político de sua formulação, herdeira do pensamento original do conceito de países não-alinhados. Conforme as mesmas, as características de um terceiro mundo no conjunto das economias mundiais ainda se mantinham até aquele momento, apesar da heterogeneidade de países e da necessidade de se rever o conceito de desenvolvimento, que deveria passar a ser entendido como desenvolvimento sustentável, um processo voltado para o atendimento das “[...] necessidades e aspirações humanas no presente sem comprometer as possibilidades de atendê-las no futuro [...]”. [as autores utilizam a definição criada pela ONU, em 1987].

Demonstrando uma preocupação com os fundamentos das teorias do desenvolvimento, as autoras questionam também o significado de conceitos como subdesenvolvimento, países industrializados, países atrasados etc., reafirmando a posição de que tais generalizações esbarram nas realidades e nos limites impostos pelo próprio capitalismo mundial; questionam, também, o uso de referenciais quantitativos como Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita* para aferir o crescimento econômico; e, ainda, a associação entre industrialização e desenvolvimento como referencial de evolução econômica e social.

Nessa passagem anterior, entendemos que é perceptível a dúvida das autoras em validar os pressupostos básicos da teoria do desenvolvimento econômico. Percebemos que essa dúvida surge, conforme a análise formulada pelas mesmas, de uma indefinição no campo teórico do desenvolvimento criado pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento apoiado na atuação extensiva do Estado e na inspiração das políticas keynesianas, hegemônicas entre 1930 e 1970, bem como da necessidade de reestruturação do modelo de desenvolvimento com redefinição do papel a ser desempenhado pelo Estado.

Incide ainda sobre o dilema das autoras a consideração de que, durante a década de 1980, formou-se um novo consenso na compreensão das causas principais das crises das economias periféricas que apontava para o excessivo crescimento do Estado e os riscos do populismo econômico como agentes responsáveis pelo descontrole do déficit público, consenso esse identificado ao pensamento econômico neoliberal e sua associação com o chamado Consenso de Washington. O receituário econômico e político neoliberal não é compartilhado pelas autoras, mas têm impacto em suas considerações, talvez devido ao fato de que no momento em que constroem sua abordagem, início dos anos 90, há uma intensa ofensiva neoliberal na definição dos rumos da política econômica mundial.

Contrariando a afirmação na especificidade das realidades sócio-culturais para se entender o significado do desenvolvimento, Bastos e Silva (1995) vão buscar uma referência de modelo de desenvolvimento onde entendem que há uma adequação das políticas e estruturas econômicas internas às necessidades formuladas por um novo contexto econômico mundial, mas sem a diminuição da importância estratégica dos Estados: as ascendentes economias do Sudeste asiático, como Japão, Coreia do Sul e Taiwan.

Assim, apesar de suas dúvidas, as autoras concluem sua análise validando a teoria do desenvolvimento, reconhecendo que os países do terceiro mundo precisam rever sua busca pelo desenvolvimento, aproveitando o novo contexto determinante para essa perspectiva, a globalização econômica, para redefinir um novo paradigma de desenvolvimento e o conceito de interesse nacional, no qual o papel do Estado não seja reduzido, mas sim fortalecido em seu objetivo de estabelecer prioridades nacionais sem comprometer o processo de crescimento dentro dos padrões competitivos internacionais impostos pela nova realidade mundial. Sendo assim, seria necessário criar estratégias de enfrentamento de questões como o aumento das desigualdades sociais entre países e no interior das sociedades nacionais; aumento da

competitividade tecnológica, progresso técnico e renovação dos processos produtivos para poder competir nos mercados externos; qualificação da mão-de-obra e enfrentamento da questão educacional; desemprego estrutural; migrações, xenofobia e racismo; e enfrentamento dos limites que serão impostos pela crise ecológica. Assim, para as autoras, o que redefine e revalida a busca pelo desenvolvimento no terceiro mundo é, na verdade, a emergência da globalização econômica capitalista mundial.

Tomando por base o conjunto de autores citados anteriormente, parece claro que a discussão sobre a ideologia do desenvolvimento não é realizada. Mas, como sugerimos, há também uma segunda posição no que se refere à origem da teoria do desenvolvimento, que consiste em não relacioná-la com questões políticas e ideológicas, reconhecendo a primazia da investigação científica e econômica na formulação de seus pressupostos centrais. Complementar a essa posição, há uma tendência de associar o estudo da teoria do desenvolvimento econômico ao processo histórico do desenvolvimento econômico, identificando na emergência do capitalismo e da revolução industrial as condições tanto para a percepção do processo histórico quanto de sua teorização original. Embora com preocupações e abordagens específicas, entendemos que esse parece ser o caso dos estudos de Phyllis Deane (1965), Gerald M. Meier e Robert E. Baldwin (1968), e Nali de Jesus de Souza (1995).

Meier e Baldwin (1968) entendem que a preocupação com o estudo do desenvolvimento econômico tem início com a publicação e os estudos decorrentes, por décadas consecutivas, do trabalho pioneiro de Adam Smith, *Uma indagação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, em 1776. A partir daí, para os autores, os economistas passaram a indagar o porquê dos países se desenvolverem economicamente em ritmos diferentes. Conforme os mesmos, durante todo o século XIX, as questões colocadas pelo desenvolvimento econômico eram relativas à natureza e às causas do capitalismo industrial.

Já no século XX, para os autores, as questões centrais são a respeito do declínio da taxa de desenvolvimento em alguns países, bem como as causas do rápido desenvolvimento econômico da Rússia soviética, antes e depois da 2ª Guerra Mundial. Na verdade, ampliando essa reflexão, o que coloca uma preocupação central para a teoria do desenvolvimento no exemplo da URSS é o papel estratégico do planejamento de Estado na condução e estímulo ao crescimento econômico e à industrialização, entendidos, naquela época, como componentes centrais da teoria do desenvolvimento econômico.

Mas o grande desafio do estudo do desenvolvimento era compreender a pobreza nos países não-industrializados e subdesenvolvidos e não a riqueza dos países industrializados e desenvolvidos. Essa preocupação adquiria mais gravidade ao perceber-se que as disparidades dos níveis de vida entre os países ricos e os pobres eram maiores do que jamais haviam sido com dois terços da população mundial recebendo menos do que um sexto da renda mundial. Essa situação causa uma pressão dos países subdesenvolvidos por melhores condições para realizarem seus processos de crescimento econômico e elevação das condições sociais e dos padrões de vida, o que faz com que o tema do desenvolvimento dos países pobres converta-se, conforme os autores, definitivamente em um problema político de capital importância.

Vejamos, a seguir, o excerto de um editorial de 1952, citado pelos autores, que simboliza um sentimento compartilhado, na época, quanto à necessidade do desenvolvimento:

A novidade hoje em dia é que as áreas subdesenvolvidas do mundo fizeram do desenvolvimento econômico um alto ideal. Elas associaram-no (...) à independência política, ao sentimento de soberania, encararam-no como a solução para se redimirem da inferioridade e do sentimento de mágoa que vêm sentindo desde há muito. E, à parte do orgulho e do poder, acham-se imbuídos de um sentimento de que é prático e possível superar a persistente fome existente, debelar a enfermidade evitável, a morte e a miséria que, entre outras coisas, lhes são um lugar-comum. [Economic Development and Cultural Change, I, Nº 2. 83 (junho de 1952)].

Cabe destacar que essa edição da publicação da obra de Méier e Baldwin que estamos analisando é de 1968, quando já havia uma crítica consistente formulada pelo pensamento econômico marxista e pela teoria marxista da dependência, ou até mesmo pelo estruturalismo econômico de Celso Furtado, a respeito dessa visão unilateral do subdesenvolvimento, como um legado da inferioridade política e cultural nas sociedades subdesenvolvidas, expressada pelo editorial da revista citada.

Os autores parecem não compactuar com essa visão, mas não localizamos uma posição mais crítica em relação a isso. O que percebemos foi a aparente rejeição do conjunto teórico econômico restrito aos fatores produtivos, que não explica, para os mesmos, a dificuldade dos países pobres de superarem o subdesenvolvimento, e a indicação de que é necessário entender as manifestações culturais e sociais do capitalismo. Nesse sentido, são feitas referências ao pensamento sociológico no entendimento da evolução do capitalismo, com Max Webber, Sombart, Pareto, Veblen, e Parsons.

A obra de Méier e Baldwin (1968) é uma referência importante para ampliar informações sobre a teoria do desenvolvimento, contendo uma síntese das teorias existentes até aquele momento, comparando o pensamento clássico, desde Adam Smith, Ricardo e Marshall, com as teses de Keynes, os pós-keynesianos, Joseph Schumpeter, e Karl Marx. Conferem, inclusive, um destaque especial a Schumpeter e Marx ao relacioná-los com o pensamento sociológico moderno no entendimento do desenvolvimento capitalista.

Problematizando a concepção dominante naquele momento do desenvolvimento, entendido como um crescimento econômico obtido por meio da industrialização, os autores inserem a relação entre progresso técnico, tecnologia, conhecimento e qualificação da força de trabalho como os condicionantes que determinam o mesmo. Além disso, analisam um amplo rol de processos históricos, buscando as especificidades de Alemanha, Japão, URSS, EUA, França, Itália, etc.

A publicação original de Méier e Baldwin é de 1957, em Cambridge, Massachusetts, EUA. Uma parte considerável das referências teóricas citadas pelos autores é de publicações nos Estados Unidos, em Nova York, são documentos de caráter governamental e institucional, e também citam vários estudiosos e trabalhos publicados por agências da ONU. Com base nas suas referências, percebemos que havia uma forte presença das organizações governamentais e das instituições ditas multilaterais no financiamento do estudo do desenvolvimento durante os anos 50. Logo após a citação contida na publicação *Economic Development and Cultural Change*, de junho de 1952, Meier e Baldwin (1968, p. 26) analisam, o estímulo que as Nações Unidas têm possibilitado para “[...] os governos desses países [que] têm desafiado os economistas a demonstrar como podem esses mais altos níveis de vida ser alcançados [...]”.

Vêm de forma bastante positiva o fato de que a busca do desenvolvimento passa a unificar o estudo do tema, com a aplicação de medidas políticas necessárias à sua consecução. Há aí uma influência do pensamento econômico keynesiano e pós-keynesiano. Entendemos que é preciso refletir sobre o envolvimento das agências institucionais estatais e internacionais na identificação do desenvolvimento e na construção teórica que serve de referência para as ações políticas. Apesar das inúmeras referências bibliográficas, esse envolvimento de agências governamentais dos Estados Unidos e da ONU na definição do modelo de desenvolvimento a ser implantado nos países subdesenvolvidos em nenhum momento é debatido pelos autores, que parecem encarar isso com naturalidade.

É assim, por exemplo, que são citados diversos estudos publicados pelas agências da ONU e por organizações estatais e governamentais dos EUA. Uma das citações mais antigas, e que merece uma reflexão inicial é **Business Cycles**, de autoria de W. C. Mitchell, publicado em 1927, em Nova York, pelo National Bureau of Economic Research dos Estados Unidos. É nessa obra Méier e Baldwin (1968) localizam a primeira referência à centralidade do problema do desenvolvimento econômico, entendido então como a necessidade de aferir e comparar as taxas de crescimento econômico entre diversos países, localizando e atuando sobre os fatores do crescimento econômico.

Para Méier e Baldwin (1968, p. 12), a observação pioneira de Mitchell (1927) ficou esquecida por mais de duas décadas, devido à depressão econômica dos anos de 1930 e à economia de guerra dos anos 40, mas ressurgiu em primeiro plano, na vanguarda do pensamento econômico, a partir de 1950 num novo contexto histórico: o da necessidade de manter a taxa de crescimento econômico dos países ricos, mas, principalmente, de ampliar as taxas de crescimento econômico dos países pobres, uma vez que “[...] combinam-se interesses humanitários, econômicos e políticos para defender os reclamos de desenvolvimento advindos de países pobres com frequência e urgência cada vez maior [...]”.

Há uma preocupação humanitária contida na reflexão anterior, e isso é louvável, mas há também um interesse político que pode ser observado no forte apelo à interferência institucional, e de dentro da organização institucional, que não é considerado. Mas é com base naquele pressuposto original de Mitchell que Méier e Baldwin (1968, p. 12) desenvolvem sua concepção de desenvolvimento econômico:

[...] é um processo pelo qual a renda nacional real de uma economia aumenta durante um longo período de tempo (...) os detalhes do processo variam sob condições diversas no espaço e no tempo, mas, não obstante, há algumas características comuns básicas, e o resultado geral do processo é o crescimento do produto nacional de uma economia que, em si própria, é uma variação particular a longo prazo.

Tal definição é complementada pela necessidade de se ter desenvolvimento com aumento da renda real *per capita* e pela ação de forças econômicas que atuam durante um longo período de tempo, e que representam as modificações que se observa nas variáveis econômicas. Essa necessidade se liga diretamente à ação de duas variações: a oferta de fatores econômicos fundamentais e as mudanças na estrutura da demanda de produtos. Na

composição dos fatores econômicos destacam-se a acumulação do capital, a introdução de novas e melhores técnicas de produção, a melhoria das habilidades pessoas, e as modificações institucionais e de organização. Na composição da estrutura da demanda, destacam-se as características quantitativas e preferências da população, nível de renda e outros arranjos institucionais e de organização.

No primeiro conjunto de componentes das variáveis econômicas localizamos uma influência de Schumpeter [1911 ou 1912], enquanto que no segundo grupo percebemos uma influência do pensamento marginalista. A necessidade de um referencial político favorável aos arranjos e modificações institucionais e organizacionais traz embutida, a nosso ver, a influência do planejamento e da intervenção estatal, uma concessão às teses keynesianas. Essas influências não são aprofundadas pelos autores, pelo menos até o capítulo 6, Comparação das teorias do desenvolvimento (p. 165-189), quando realizam uma análise das influências de Ricardo, dos neoclássicos, como Marshall (1930), de Marx, Schumpeter, e de Keynes e dos pós-keynesianos, como Hansen (1939), na elucidação dos objetivos e possibilidades teóricas do desenvolvimento econômico.¹¹

É desse debate, em que o pensamento econômico de Keynes é centralizado no princípio da demanda efetiva e na intervenção política com objetivo do pleno emprego, que os autores destacam o objetivo último do desenvolvimento: a necessidade de ampliar a acumulação do capital. Seguindo o raciocínio de Méier e Baldwin (1968) essa necessidade era entendida na época como emergencial para os países pobres, demandando a solução de três dimensões relacionadas de problemas crônicos: a ineficiente utilização da oferta de trabalho existente em relação ao estoque de capital e aos recursos naturais; a criação de condições que permitissem ao sistema de preços operar uma distribuição eficiente de recursos; e, o mais

¹¹ A abordagem da teoria do desenvolvimento feita por MEIER e BALDWIN (1968) tornou-se bastante apreciada, pois reveste-se de uma aparente neutralidade no estudo do pensamento econômico ao considerar aspectos válidos de certa teoria do desenvolvimento para uma determinada situação, mas em outras situações não, utilizando-se, então, elementos de outras teorias. Por exemplo, o crescimento populacional e sua relação com o emprego nos países industrializados deve ser mais adequadamente analisado seguindo os modelos de Keynes e dos pós-keynesianos, mas em países predominantemente agrícolas a análise é mais adequada com os modelos das teorias clássica e neoclássica (p. 176); sobre a relação entre a acumulação do capital e o nível de emprego, o enfoque keynesiano é o mais indicado, mas relacionando a acumulação de capital com os ciclos de longo prazo os enfoques schumpeteriano, marxista e pós-keynesiano seriam mais apropriados; em relação ao investimento e à acumulação de capital, entendem uma determinação pelo progresso técnico como a melhor posição, o que sugere uma abordagem schumpeteriana (p.182-83). A nosso ver, a questão de fundo é se é possível separar em blocos ou peças os conjuntos teóricos sem que se perca certa coerência e fundamentação das argumentações.

importante para a acumulação de capital, a necessidade de empregar um amplo pool de conhecimentos técnicos disponíveis nos países ricos, mas para os quais haveria que se adequar as condições nos países pobres, que não estavam ainda estabelecidas.

Para Meier e Baldwin (1968, p. 185), a teoria do desenvolvimento que se percebe no pensamento econômico neoclássico e keynesiano não examina com propriedade as questões anteriores: “Somente Schumpeter dá alguma ênfase especial aos problemas implicados”. Mesmo assim, entendem que a questão é mais complicada ainda, pois a premissa de Schumpeter é a existência e presença de instituições e atitudes que facilitem a transferência e a introdução de uma técnica melhorada, o que eles entendem não ser aplicável ao problema da assimilação dos conhecimentos técnicos nos países pobres.

Não se trata apenas de suposição, Méier e Baldwin (1968) sugerem a criação de instituições e espaços governamentais de estímulo ao desenvolvimento, cujo fator primordial, sua razão última, é o movimento da acumulação de capital. Essa razão será atingida mais eficientemente quanto mais rapidamente se criem as instâncias institucionais de transferência e assimilação do progresso técnico e das habilidades individuais necessárias à assimilação dos conhecimentos técnicos mais avançados disponíveis nos países ricos.

É nesse momento que Méier e Baldwin (1968) citam Theodore W. Schultz (1953), que ainda não havia publicado seus estudos sobre o capital humano, apontando-o como referência teórica central na observação da necessidade de se condicionar o desenvolvimento econômico ao dinamismo da relação entre os fatores do crescimento econômico e a estrutura da demanda dos produtos; ou melhor, o desenvolvimento decorre em essência, numa dimensão, da primazia da realização da acumulação do capital e da assimilação das inovações nas técnicas de produção vinculadas à melhoria das habilidades pessoais; e, em outra dimensão, da percepção das variações de nível e distribuição da renda, relacionadas a modificações institucionais e organizacionais que sinalizem aumento da demanda agregada [basicamente estímulo ao consumo, inclusive por meio da ação do Estado, conforme Keynes].

Percebe-se, assim, a vinculação entre os componentes técnicos e tecnológicos da acumulação do capital e as medidas políticas e institucionais de estímulo ao consumo como resultado de um padrão de renda mais elevado, ou que possibilite essa elevação do padrão de renda. Seria essa a raiz da teoria do capital humano?

No momento em que é citado por Méier e Baldwin (1968), Schultz ainda não estava representado gradualmente nas instâncias institucionais, governamentais, interestatais e multilaterais de poder político que iriam depois abraçar a teoria do capital humano. Era um renomado professor universitário. As referências utilizadas são de **Economic organization of agriculture**, Nova York, 1953. A possível ligação entre a teoria do capital humano e o pensamento econômico de Schumpeter a respeito do desenvolvimento é uma das associações entendidas subliminarmente nas análises de Méier e Baldwin (1968).

Continuando com as referências aos teóricos do desenvolvimento econômico que surgem no bojo desse arcabouço governamental e institucional, Méier e Baldwin (1968) citam seguidas vezes Simon Kuznets, um dos nomes conhecidos da teoria do desenvolvimento econômico. A referência central é *Measurement of economic growth*, em **Problems in the study of economic growth**, Nova York, 1949, publicado pelo National Bureau of Economic Research, EUA, que, aliás, tem vários estudos citados pelos autores. A observação em questão é sobre um campo privilegiado nas análises de Kuznets (1949), as indefinições e limites que cercam o uso do instrumento produto nacional líquido na percepção do aumento da renda real durante um determinado período de tempo.

Em outra obra, Kuznets (1973, p. 465) relaciona a compreensão conceitual do desenvolvimento com a localização dos processos históricos observados na Inglaterra e País de Gales, “[...] que fueron los pioneros de la introducción del crecimiento econômico moderno [...] alrededor de 1781 [...]”. O campo privilegiado de Kuznets (1973) para entender o desenvolvimento é o exame do marco institucional e ideológico que tornou possíveis os avanços tecnológicos em épocas anteriores e a integração de massas populacionais cada vez maiores numa única unidade política.

Percebemos na abordagem realizada pelo autor que a associação entre o progresso técnico e tecnológico e as instâncias institucionais de poder político e regulação estatal é responsável por uma integração populacional crescente, o que significa uma incorporação nas estruturas econômicas que Kuznets (1973) associa à obtenção da modernização de um país, e que envolveria também aspectos culturais. É assim que entende que a criação tecnológica, o progresso técnico e as habilidades da força de trabalho, a seu ver os verdadeiros impulsos do desenvolvimento, somente se manifestam se houver um desenvolvimento implícito da ciência moderna. Kuznets entende que onde o conhecimento científico moderno não atingiu um nível

de assimilação suficiente no conjunto da sociedade, não se criaram as condições para um crescimento econômico duradouro e, portanto, de desenvolvimento sustentável.

Como numa verdadeira metafísica do desenvolvimento, o pensamento econômico de Kuznets (1973) determina o nível do desenvolvimento pela associação entre fatores culturais, relacionados à produção de conhecimentos científicos, e institucionais, que implicam na criação de condições propícias ao seu suporte. Contrariando as teses de W. W. Rostow a respeito do arranque como estágio obrigatório do desenvolvimento, Kuznets (1973) defende a tese da especificidade do processo de revolução industrial, pois seria aí que surgiriam as características culturais e institucionais determinantes das particularidades do desenvolvimento, e não por meio de etapas lineares reproduzíveis.

Assim, para Kuznets (1973), o crescimento econômico se caracteriza pelo fato de que a taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* se deve, fundamentalmente, a uma maior eficiência na qualidade dos produtos, cuja origem se encontraria nos acréscimos de conhecimentos úteis e no papel desempenhado pelas instituições para dinamizar sua utilização. Dessa forma, o desenvolvimento econômico e industrial compreende rápidas mutações na estrutura do produto que estariam diretamente relacionadas com sua distribuição em função da demanda final e com o efeito das mudanças tecnológicas no conjunto do processo produtivo.

Em síntese, essa raiz do crescimento econômico moderno como resultado progressivo do produto líquido medido principalmente pela melhora da qualidade dos insumos, essencialmente uma maior eficiência na composição final do produto por unidade simples, tem sua origem no aumento de conhecimentos úteis e na relação deste com a ordenação e correta utilização de organizações e instituições voltadas para essa função. Mais uma vez percebe-se a influência de Schumpeter e, a nosso ver, é possível relacionar tal análise com as idéias de Schultz a respeito do capital humano. Vai sendo construída, então, a tese de que reside no fator educacional uma condição essencial de estímulo ao desenvolvimento.

Apesar de ser considerado um dos teóricos do desenvolvimento dos anos 50, Kuznets considera a teoria do desenvolvimento uma herança da tradição teórica que remonta às idéias dos clássicos e somente possível de ser entendida como evidência do crescimento econômico moderno possibilitado pela industrialização. Assim, a origem histórica do desenvolvimento é

associada ao próprio capitalismo, entendido como resultado da revolução industrial e das novas condições de assimilação ou destruição colocadas pela evolução técnica. Apesar das divergências entre ambos, essa é a mesma posição de W. W. Rostow (1952). A diferença é que Kuznets (1973) vê a industrialização como um processo de acentuadas particularidades históricas e culturais, enquanto Rostow (1952) estabelece uma linearidade comum por meio das etapas do desenvolvimento econômico. Dessa forma, a origem do desenvolvimento se relaciona com a industrialização, o que por sua vez está associado à origem do capitalismo.

Phyllis Deane (1965), especialista no estudo da revolução industrial e do surgimento do capitalismo também parece pensar dessa forma. Para a autora, a natureza revolucionária das transformações industriais é quem determina as características do desenvolvimento econômico. A questão teórica central não é saber quando se inicia a industrialização, mas sim a localização das linhas históricas de continuidade e descontinuidade do processo histórico. Após ampla análise das possibilidades de início da revolução industrial na Inglaterra, Deane (1965) estabelece a marca cronológica de 1750, hoje adotada como consenso na literatura geral sobre o tema do início da industrialização.¹²

Deane (1965, p. 148) debateu as idéias de Rostow (1952) a respeito das etapas do desenvolvimento econômico e sua relação com o processo de industrialização. A partir de sua pesquisa detalhada, Deane considera que “[...] está claro que o conceito de ‘arranco’ é uma simplificação dramática que não resiste a uma tentativa sistemática de relacioná-lo aos fatos conhecidos em qualquer detalhe ou de atribuir-lhe uma cronologia precisa [...]”. Confirmando uma influência decisiva das teorias de Schumpeter (1912) em suas análises, para Deane (1965, p. 150) a industrialização e o desenvolvimento só podem ser entendidos como resultado de uma nova combinação entre a dinâmica das forças produtivas, como uma ruptura determinada pela ação de uma força criativa única:

¹² A respeito do consenso formado em torno da data definida por DEANE (1965), a maior evidência talvez tenham sido as recentes análises sobre o aquecimento global e o efeito estufa divulgadas no começo de 2007 pelo Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) da ONU, quando se constatou que o aquecimento global era irreversível e resultava da ação humana. As medições tomaram por base o ano de 1750. Cf. **Folha de S. Paulo**, 03/02/2007, Caderno especial Clima: a culpa é nossa, p. 1-8; **O Estado de S. Paulo**, 03/02/2007, p. A25-A32; e **Revista Época**, São Paulo, nº 455, p 92-101, fev. 2007.

O que está claro acerca do crescimento econômico moderno é que este depende, mais de que qualquer outro fator, de um processo contínuo de mudança técnica. O que a revolução industrial fez foi aumentar substancialmente o fluxo de inovações corporificadas na atividade econômica da nação e transformá-lo num fluxo contínuo, mesmo que flutuante. Numa economia pré-industrial, o progresso técnico tende a ser excepcional e intermitente. Numa economia industrializada é aceito como parte da ordem normal dos acontecimentos. Cada geração espera ser capaz de aperfeiçoar as técnicas produtivas das antecessoras. Espera-se que cada nova máquina seja mais eficiente que a máquina por ela substituída no processo de produção (...) uma revolução industrial implica certas mudanças condicionais (...) por exemplo, (uma) mudança na mentalidade do produtor representativo.

Deane (1965, p. 11) foi aluna de Simon Kuznets, e é notória a influência deste na sua análise. Logo no primeiro parágrafo do trabalho que utilizamos como referência, a autora afirma que a suposição de que a “[...] revolução industrial é o caminho que conduz à afluência constitui-se, hoje em dia, quase que num axioma da teoria do desenvolvimento econômico [...]”. Na sua concepção, um processo contínuo de crescimento econômico auto-sustentado, que resulte para cada geração na confiança de que irá usufruir níveis mais altos de produção e consumo do que a anterior, somente estaria ao alcance das nações que se industrializassem.

Essa é uma associação que apontamos em outros momentos na gênese da teoria do desenvolvimento, a identificação entre industrialização, progresso tecnológico, modernização e crescimento social e econômico. Como já indicamos essa não é a nossa posição. Tomamos como referência as análises de Arrighi (1996, 1998), que, com base em pressupostos da teoria dos ciclos econômicos de Kondratieff; dos processos histórico-econômicos de longa duração, de Ferdinand Braudel; da transformação do sistema produtivo por meio da destruição criativa, de Schumpeter; dos movimentos sistêmicos da acumulação do capital, inspirados em Marx; e do capitalismo enquanto sistema econômico mundial, com base na análise de Wallerstein, localiza a origem do capitalismo no século XV, nas cidades-Estado italianas, e vê a relação desenvolvimento-industrialização como parte de um movimento mais amplo, que só pode ser percebido por meio da análise dos ciclos sistêmicos de acumulação do capital. Por certo não podemos simplesmente confrontar a análise de Arrighi (1996, 1998) muito significativa na atualidade, com as teses sobre a teoria do desenvolvimento dos anos 1950-70, muitos estudos já fizeram a crítica dessas posições e conceitos. Mas existem continuidades importantes que se expressam nas diversas correntes criadas pela teoria do desenvolvimento.

Retomando o axioma de Deane (1965) entre industrialização e desenvolvimento sustentado, o que precisamos reforçar é que naquela época e até poucos anos essa não era uma posição isolada ou secundária, mas sim hegemônica. Durante os anos 1950-70 foi recorrente a idéia de que desenvolvimento significava industrialização. Daí advém todo um esforço de industrialização que caracterizou as políticas desenvolvimentistas entre os anos de 1950 e 1970, principalmente. Do ponto de vista teórico, o respaldo a essa estratégia industrializante foi dado pela chamada corrente cepalina do desenvolvimento, de forte teor institucional, uma vez que a CEPAL surgiu no contexto do pós-guerra como um organismo da ONU encarregado de fomentar o desenvolvimento econômico e social na América Latina.

A corrente cepalina do desenvolvimento econômico teve vários expoentes, mas sua raiz teórica vem do economista argentino Raúl Prébisch (1949), idealizador da teoria da substituição das importações, e sua contribuição mais emblemática do economista brasileiro Celso Furtado (1966), que amplia as reflexões de Prébisch e dá origem, conforme a argumentação de Carlos Mallorquín (1994), à interpretação estruturalista do desenvolvimento, ou melhor, às dificuldades de se chegar a um processo de desenvolvimento econômico no capitalismo mundial que resultasse para os países periféricos ao núcleo capitalista mundial, em condições semelhantes de progresso técnico e elevação da renda e da produtividade do trabalho, ao mesmo tempo em que se aumentasse a produtividade do capital associado a uma distribuição da renda que beneficiasse o conjunto da população, e não apenas os setores produtivos diretamente envolvidos com a concentração do capital.¹³

Seria muito oportuno continuar a investigação valendo-se da obra de Méier e Baldwin (1968), pois verificamos uma forte relação entre a origem da teoria do desenvolvimento, a criação de instituições governamentais e interestatais de estímulo ao progresso técnico e a aquisição de conhecimentos úteis às necessidades da acumulação de capital, com base no estímulo à industrialização, bem como a abrangência do pensamento econômico de Schumpeter. Como já apontamos, essa conjunção vai desenhando parte do que seria a teoria do capital humano, supostamente como campo estratégico de estímulo ao desenvolvimento.

¹³ Ver, nas Referências, a coletânea de textos e interpretações sobre os modelos de desenvolvimento na América Latina, organizada por Ruy M. MARINI e Márgara MILLÁN (1994), em dois tomos, com artigos de época dos pensadores da economia e sociedade latino-americana, e análises e debates teóricos a respeito dessas formulações. Carlos MALLORQUÍN (1994, p. 58-65) não somente confirma a autoria de Furtado do pensamento econômico estruturalista, como ainda faz um debate aprofundado a respeito de todas as obras publicadas por Furtado até 1994. Na sua visão, Celso Furtado deu início ao estruturalismo e à teoria da dependência econômica a partir de Formação econômica do Brasil, de 1959.

Sintetizando as referências do campo institucional e governamental, citamos o uso por parte de Meier e Baldwin (1968) do Ponto 4, linha 9, da publicação da U. S. Department of State, nº 3.719 (jan.1950, Apêndice, p. 103-124) com uma das primeiras listas de indicadores de desenvolvimento, contendo: renda *per capita*, população, expectativa de vida ao nascer, percentagem de pessoas alfabetizadas, percentagem de renda advinda da indústria, investimento industrial por trabalhador, energia consumida por dia, milhas de estradas de ferro, carga anual transportada, oferta diária de alimentos *per capita* e consumo anual líquido de têxteis. A respeito da lista de fatores que influenciam o desenvolvimento, Spengler (1949) com **Theories of sócio-economic growth** e Rostow (1952) são as referências centrais.

Quando vão tratar do subdesenvolvimento os autores ampliam o leque de referências do campo teórico surgido nos meios institucionais. A principal fonte de Meier e Baldwin (1968, p. 353) no estudo das características básicas dos países pobres são os primeiros relatórios da ONU e do BIRD. É natural que sua concepção de país pobre resgate essa base teórica, de onde os autores olham o subdesenvolvimento:

[...] pode-se afirmar que um país pobre tem, em essência, seis características econômicas básicas: (1) produção primária, (2) enfrenta pressões de população, (3) tem recursos naturais subdesenvolvidos, (4) tem uma população economicamente atrasada, (5) tem deficiência de capital, (6) está orientado para o comércio exterior.

É claro que essa formulação de parte da teoria do desenvolvimento precisa ser contextualizada, mas há itens emblemáticos. A sexta característica é duvidosa, por que um país pobre teria uma orientação para o comércio exterior? Talvez os autores não tenham tido convicção em afirmar que tais países têm uma dependência em relação ao mercado externo. Isso levaria a um choque com pressupostos liberais e marginalistas. No capítulo 14, Características básicas dos países pobres (p. 375-404), os autores argumentam a respeito dessas características de um país subdesenvolvido e procuram justificar algumas relações.

Quanto às informações que dão subsídio às análises, os dados populacionais são do Statistical Yearbook (1955), Nações Unidas, Nova York, (Tabela 6, p. 354); os dados sobre produto industrial, produto nacional líquido e distribuição percentual por países ricos (de 29 a 49% de manufaturas na composição do PNL) e países pobres (de 6 a 21% de manufaturas) são do Monthly Bulletin of Statistics, Nações Unidas (Tabela 158, mar. 1956); as análises que apontam para a baixa produtividade agrícola dos países subdesenvolvidos são dos estudos

Land reform, Nações Unidas (1951, Tabela 13.3), Proceedings of the world population conference 1954, Nações Unidas (1955); e Yearbook of food and agricultural statistics, FAO, Nações Unidas, Roma (1956); os dados e análises sobre o desemprego e suas causas são do Measures for the economic development of under-development countries, Nações Unidas, Nova Iorque (1951), e Demographic Yearbook, Nações Unidas (1955, Tabela 32); os dados da natalidade e mortalidade infantil são do Monthly Bulletin of Statistics X, nº 7 (jul. 1956), Demographic Yearbook, 1954, Population and vital statistics reports (out. 1955), etc.

Outras referências importantes no diagnóstico do subdesenvolvimento, além das publicações da ONU e do Departamento de Estado dos EUA, são de estudos elaborados por N. S. Buchanan, H. S. Ellis, Ragnar Nurkse, e Theodore W. Schultz. Sobre esse último, conforme nota, Meier e Baldwin (1968, p. 365) destacam que, embora Schultz tenha sido um dos membros do grupo que redigiu o relato das Nações Unidas sobre desemprego, “[...] põe ele no momento em dúvida a existência real deste desemprego e afirma que não conhece nenhuma evidência de que uma transferência de 5% da força de trabalho da agricultura possa ser feita sem reduzir sua produção [...]”. A questão aí é que Meier e Baldwin (1968) estão se apoiando integralmente nos relatórios da ONU, de que existe um desemprego oculto no setor agrário relacionado à baixa produtividade dos fatores de produção e à agricultura familiar ou de subsistência. Buchanan, Ellis e Nurkse chegam a sugerir que 25% da população ativa agrícola poderia ser retirada sem diminuir a produção desse setor.

Nessa época, outros estudos da ONU, como os de Prébisch (1949), já indicavam a necessidade de se elevar o coeficiente econômico da indústria substituindo as importações e reduzindo o coeficiente agrícola como percentual do produto nacional. Já trabalhando para a ONU, Schultz discorda, entende que reduzir o coeficiente do produto agrícola é reduzir o produto nacional. Méier e Baldwin (1968) procuram manter-se equidistantes de ambas as posições, concordando, no entanto, com o argumento das Nações Unidas de que o setor agrário relacionado ao comércio externo nos países pobres é uma das condições do subdesenvolvimento. Mas procuram construir um argumento próprio.

Com relação ao subdesenvolvimento, apesar de compreenderem o argumento de que esse se relaciona com a baixa exploração econômica dos recursos ou à escassez de recursos, vêem essa pobreza determinada pela deficiência em superar as limitações de recursos naturais por meio de variações da técnica e de organização social e econômica. Estudos do BIRD são

citados como referência na geografia econômica mundial; das Nações Unidas, a respeito do subdesenvolvimento de recursos, bem como do Departamento de Estado dos EUA, de 1949.

Sobre o atraso como característica do subdesenvolvimento, na visão de Méier e Baldwin (1968) o pressuposto central é o de que este fator se relaciona diretamente com os recursos humanos, de tal forma que seria possível dizer que os países pobres também têm populações economicamente atrasadas, no sentido de que a qualidade das pessoas como agentes da produção é baixa. Como manifestações próprias dessa condição são apontadas a baixa eficiência do trabalho; a imobilidade dos fatores; a limitada especialização em ocupações e no comércio; a falta de uma classe empresarial ativa; a ignorância a respeito dos problemas econômicos; e uma estrutura de valores e social que minimizam os incentivos à diversificação. Na análise formulada pelos autores a respeito dos aspectos determinantes do atraso econômico relacionados aos recursos humanos destacam-se as seguintes posições: a baixa eficiência do trabalho, justificada pela precariedade das condições, falta de mobilidade e baixo retorno aos aumentos de renda; a permanência de uma estrutura de valores e social, hierárquica e com profundas diferenças, que tolhe as iniciativas e os esforços individuais pelo mérito, diminuindo a motivação econômica e inibindo também a atividade empresarial; e, finalmente, uma crônica baixa taxa de acumulação de capital, sintetizada em suas causas pela persistente deficiência de capital ocasionada pelo pequeno volume do equipamento físico por trabalhador e pelo limitado conhecimento, treinamento e adiantamento científico.

Nesse momento, talvez seja interessante fazer um parêntesis e perceber como a essência das análises institucionais das Nações Unidas, do Banco Mundial, e financiadas pelo Departamento de Estado dos EUA se mantém coerente nesses 55 anos. O termo países pobres foi sendo substituído por países subdesenvolvidos, em desenvolvimento, emergentes, de renda média, de renda baixa, etc., mas a lógica que pressupõe suas inadequações econômicas foi sempre preservada. Em meados dos anos 1990 retornou com força a crença de que o desenvolvimento precário e insustentável era decorrente da deficiente qualificação da força de trabalho, e isso por sua vez advinha da fragilidade do modelo educacional. Some-se a essa atualização, a desconfiança de que o Estado e suas políticas públicas pudessem conduzir de forma eficaz os ajustes a serem realizados, donde a intenção de reduzir o papel do Estado e estimular a participação privada na gestão dos bens públicos. Essa abordagem, sabemos, foi comumente relacionada ao neoliberalismo, mas há continuidades da análise teórica desde 1950 que demonstram uma adaptação institucional a determinados padrões de regulação

econômica e social. Na essência, a idéia de subdesenvolvimento não se modificou.

Esse estudo de Méier e Baldwin, que selecionamos para análise, é o primeiro trabalho publicado com as referências teóricas e bibliográficas pautadas pela produção da ONU e do Banco Mundial. Os países não-desenvolvidos ou como preferiam chamar, continuam sendo clinicados pelas recomendações de especialistas que conseguiram, percebe-se, manter o problema. Atentos a essa crítica já na época, Méier e Baldwin (1968) insinuam que os países atrasados tiveram comprovadamente melhoras de renda e produção se comparados a antes de integrarem-se à economia mundial. Talvez em 1957 o otimismo fosse maior em relação a isso, mas hoje, nessas composições orgânicas do sistema econômico mundial, situadas na periferia do núcleo orgânico hegemônico, a luta tem sido para não cair. Como demonstra Arrighi (1998), a ascensão do grupo orgânico periférico em certos momentos na economia mundial significou uma ascensão maior ainda do núcleo hegemônico nesses e em outros momentos da dinâmica econômica e social do capitalismo, enquanto sistema mundial.

A idéia do atraso econômico como resultado último de uma educação deficiente, não qualitativa, ou com baixa competência funcional, responsável por não possibilitar acesso aos conhecimentos necessários numa era de revolução tecnológica globalizada, que grassa nos meios institucionais e organizacionais de suporte ao sistema econômico mundial nos dias atuais, tem como estamos percebendo, sua raiz no conjunto teórico-econômico surgido com a teoria do desenvolvimento dos anos de 1950, e vemos o quão pouco se modificou. De certa forma, tanto naquela época quanto hoje a intervenção sobre um sistema público de ensino, modificando-o e reorientando-o, ampliando ou reduzindo sua composição, reorganizando as partes do sistema, foi uma apresentada como uma alternativa encontrada para se superar o atraso econômico, mas instrumentalizando a educação. Seus resultados são duvidosos.

Finalizando esse parêntesis, entendemos que a distância entre a intensidade das intervenções nas instâncias educacionais, por meio de políticas públicas, comparativamente aos períodos em questão (1950-1960 e 1990-2000), não pode ser medida apenas pela função que o Estado desempenhou, mas sim pelo conjunto de transformações estruturais e sua relação com a estabilidade do sistema. O peso colocado no direcionamento das intervenções pelos agentes privados e institucionais não-estatais tem sido cada vez maior nos anos 2000, mas não tem significado uma alteração substantiva na relação da educação escolar com a origem e os objetivos das práticas políticas reguladoras de seu funcionamento, apesar de todo

o discurso que exalta a autonomia da gestão pedagógica e administrativa nas escolas públicas regulares. É difícil não se posicionar nesse momento de nosso estudo, quando estamos desvendando, com base em nossas referências, a raiz da teoria do capital humano, que foi atribuída a Schultz na década de 1950, e percebendo o quanto isso teve de impacto na organização e na sistematização do ensino público no Brasil.

Retornando aos autores, mais duas citações de Méier e Baldwin (1968) merecem destaque: o estudo já citado outras vezes **Point Four**, Publication 3719, janeiro de 1950, (Tabela 14.2 – Indicadores de Saúde e Educação em Países Selecionados), publicado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, e o estudo *International Financial Statistics*, (Tabela 14.6 - Principais Exportações como Percentagem das Exportações Totais, Países Selecionados, 1949, p. 46, 66, 139, 151, 161), de outubro de 1952, publicado pelo FMI.

São estudos básicos para duas posições dos autores: 1) a falta de mobilidade da mão-de-obra nos países pobres é determinada tanto por uma estrutura compartimentada da força de trabalho associada a influências culturais, tradições e valores, quanto por uma ignorância econômica persistente e associada a um baixo nível de conhecimento técnico e social, que inviabiliza a compreensão de quais são as possibilidades alternativas de produção existentes; quais são as especializações necessárias e quais são as condições do mercado; e 2) a dependência econômica dos países pobres em relação às economias externas se deve à dependência das exportações, sujeitas à transmissão do ciclo econômico estrangeiro; à dependência de empréstimos e investimentos estrangeiros que normalmente expandem os capitais voltados ao mercado externo, e, freqüentemente, são investimentos que têm posições monopolísticas ou altas concentrações de poder econômico; além de dependência externa para financiamento da receita dos governos e dependência de importações de produtos de maior valor tecnológico e componente técnico para estimular a propensão ao consumo.

A nosso ver esse ponto central na teoria do desenvolvimento que Méier e Baldwin (1968) revelam, mesmo sem tornarem isso claro ou apontarem nessa direção, determina uma tendência central para a teoria do desenvolvimento: a influência schumpeteriana nas determinações do progresso técnico para a acumulação do capital, e a influência keynesiana nas determinações relacionadas à regulação estatal para a acumulação do capital, incidindo na propensão a consumir e poupar e na estrutura dos setores produtivos. Ao contrário dessa nossa sugestão, os autores por várias vezes negaram pressupostos teóricos keynesianos,

chegando mesmo a colocar em segundo plano o pensamento econômico de Keynes ao discutirem e compararem as teorias do desenvolvimento.

Mas não há como não perceber a influência das teses keynesianas na interpretação do comércio externo e suas implicações, apoiada no uso dos dados fornecidos pelo estudo do FMI. Da mesma forma, ao apresentarem de forma inovadora na época um amplo conjunto de indicadores sociais, com saúde, alfabetização, e percentagem de professores por alunos nas escolas primárias de países selecionados, elaborado com dados fornecidos pelo Departamento de Estado dos EUA (1950) e livros de estatísticas das Nações Unidas (1955), na análise sobre o atraso dos recursos humanos nos países pobres, os autores se apoiaram em pressupostos teóricos schumpeterianos.

Para Méier e Baldwin (1968) é fundamental para a correção dessas características dos países pobres a superação da deficiência de capital, no sentido de que a extrema redução do estoque e da acumulação de capital inibe a dinâmica do desenvolvimento: a formação e acumulação do capital necessário dependem não somente de um aumento da poupança líquida como percentagem da renda nacional, como também da ampliação e diversificação do parque produtivo, ampliando a aquisição técnica que signifique modernização industrial e superação da baixa intensidade do capital, substituindo gradualmente a produção de bens de consumo por produção de bens de produção, típicos da indústria pesada, com maior intensidade de capital. Além disso, para os autores, formação e acumulação de capital compreendem não apenas o correto emprego dos recursos correntes que aumentam a produção futura, mas também do conjunto de conhecimentos possuídos pela população, bem como a capacidade de adestramento da mesma para utilizar este conhecimento efetivamente.

Méier e Baldwin (1968, p. 166-167) analisam, concluindo sua obra, os obstáculos ao desenvolvimento e a questão política. Entendemos que no primeiro caso as referências teóricas são aprofundadas e a análise caminha para a ratificação das posições de Schumpeter (1911); e que no segundo caso as posições e narrativas dos processos histórico-econômicos dos vários países estudados e suas trajetórias do desenvolvimento se apóiam no contexto teórico determinado pela teoria econômica de Keynes (1935). Estão aí, sem dúvida, os dois principais eixos teóricos que geraram a teoria do desenvolvimento. Mas há uma ausência clara: as concepções sobre a natureza do desenvolvimento capitalista que podem ser atribuídas ao pensamento seminal de Karl Marx. Nessa ausência, a nosso ver, fica clara a

posição ideológica dos autores, mas não os seus embasamentos teóricos, uma vez que, como já frisamos, os autores reconhecem no pensamento marxista, ao lado do schumpeteriano, os únicos a estabelecerem uma teoria verdadeiramente geral do processo de desenvolvimento. Contudo, entendem que o pensamento econômico marxista “[...] peca pelo fato de ser não apenas uma grosseira simplificação do comportamento dos processos sociais, mas também por ser de tal forma geral que se torna quase inútil para explicar os específicos casos históricos do desenvolvimento [...]”.

É curioso, pois, em determinados momentos, os autores utilizam conceitos e análises possibilitados pelo pensamento econômico decorrente das teses de Marx, contudo, ao terem que reconhecer a importância teórica dessa contribuição, aí sim os próprios fazem uma simplificação grosseira da teoria social marxista. Na verdade, o que estamos reforçando nesse momento é a localização dos componentes ideológicos inerente às formulações sobre a teoria do desenvolvimento, qualquer que seja a perspectiva teórica da análise.

Ao analisar os obstáculos ao desenvolvimento, Méier e Baldwin (1968, p. 419) destacam as análises com base na baixa produtividade agrícola e nas imperfeições do mercado, formuladas por Viner (1953) e Kuznets (1953); a tese dos ciclos viciosos do subdesenvolvimento, formuladas por Nurkse (1953); e a tese das limitações ao desenvolvimento impostas pela forças internacionais. Nesse último ponto a discussão é mais complexa: os autores apresentam as críticas às teses neoclássicas das vantagens comparativas e, de imediato, descartam a tese do imperialismo e colonialismo. Em seguida, apontam como uma “[...] versão mais moderna e mais sofisticada do argumento da exploração as concepções formuladas por Prébisch, Singer, Mynt, Lewis e Myrdal [...]”.

Esse último conjunto teórico abarcaria três pontos centrais: a dualidade econômica criada com a abertura das economias subdesenvolvidas aos mercados mundiais; a dependência externa de setores econômicos internos, criada pelo investimento estrangeiro; e a deterioração secular das relações reais de intercâmbio para os países pobres, pois se argumenta que os benefícios do progresso técnico têm-se dirigido desproporcionalmente para as nações industriais adiantadas. Para Méier e Baldwin (1968), contudo, essas asserções deveriam aguardar investigações empíricas detalhadas para que pudessem ser confirmadas. O que sugerem, é que os benefícios das vantagens comparativas não foram realizados devido às imperfeições do mercado e à resistência dos círculos viciosos, freando assim o processo do

desenvolvimento. Dessa forma, a superação do subdesenvolvimento se realizaria com a superação desses três obstáculos, o que necessitaria de duas forças econômicas: a ampliação da capacidade técnica interna e a adoção de corretas políticas econômicas.

A análise de Méier e Baldwin (1968) possibilita muitas reflexões sobre a teoria do desenvolvimento e, apesar da distância no tempo, entendemos que ainda é importante na localização de pressupostos e fontes que levaram à criação da teoria do desenvolvimento como um campo do pensamento econômico e sociológico. Com base nas suas contribuições, localizamos uma ideologia do desenvolvimento comprovada, em parte, pelo intenso uso de metodologias e análises transpostas do Departamento de Estado dos Estados Unidos para os primeiros organismos de estímulo ao desenvolvimento, criados pelas Nações Unidas, cujos objetivos excediam as preocupações econômicas e sociais. É o que veremos a seguir.

1.3 O desenvolvimento como ideologia e a ideologia do desenvolvimento

Uma terceira forma de se compreender o surgimento da teoria do desenvolvimento a partir dos anos de 1950 é relacioná-la diretamente com um fator ideológico. Os estudos analisados a seguir atuam nessa perspectiva. Mas há uma distinção importante: em alguns casos, há uma visão positiva em relação a esse aspecto. Em outros, isso é visto de forma crítica, indicando que características centrais do processo histórico do desenvolvimento econômico sob o capitalismo foram deliberadamente idealizadas ou obscurecidas, conforme o interesse político que motivava tais ações.

No primeiro caso, dentre os estudos que apontam para uma visão positiva da relação entre ideologia e desenvolvimento, citamos: Álvaro A. Comin (2001), Osvaldo Sunkel (2001), e Glauco Arbix e Mauro Zilbovicius (2001). São análises integrantes de estudos que buscam fazer um balanço da discussão sobre o desenvolvimento com base no reconhecimento de que a crise do desenvolvimentismo dos anos 70, a estagnação econômica dos anos 1980, e o apartheid social promovido pelas políticas de ajuste dos anos 90 indicariam a necessidade de se buscar novos caminhos para o desenvolvimento em um mundo liberado e globalizado. A necessidade de retomar a discussão sobre o desenvolvimento emerge da constatação de que os últimos modelos hegemônicos falharam na busca do desenvolvimento como melhoria geral da qualidade de vida, diante de um mundo cada vez mais globalizado. É nesse contexto que os

autores recolocam a discussão sobre o desenvolvimento na agenda do pensamento econômico, inclusive, em alguns casos, retomando o significado da origem da teoria do desenvolvimento.

Sunkel (2001), Arbix e Zilbovicius (2001) também localizam no final da 2ª Guerra Mundial a origem da teoria do desenvolvimento e, de certa forma, com suas particularidades, realizam uma discussão política ao reafirmarem a importância histórica e para o pensamento econômico dessa teoria e dos seus formuladores. A idéia que nos passam é da existência de um movimento em favor do desenvolvimento, e que, além de reunir importantes contribuições teóricas, acima de tudo foi um movimento político. A análise formulada por Comin (2001), embora com outra preocupação, caminha no mesmo sentido, reforçar um movimento político e radicalmente ideológico na construção da teoria do desenvolvimento da forma como esta se concretizou no pensamento econômico latino-americano, o que sugere a idéia de um processo histórico que se construiu, acima de tudo, como resultado de uma ideologia, de uma convicção movida por desejos de transformações e expressões teóricas e filosóficas.

Em seu artigo, Comin (2001) entende que a discussão sobre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento tornou-se o centro do pensamento e da política econômica entre os anos 1950 e 1970, assim como também acredita que esse período correspondeu ao auge do pensamento teórico econômico e sociológico no Brasil, com a obra de Celso Furtado, a seu ver, sendo a maior evidência do brilhantismo de uma geração de pensadores que envolve figuras do porte de Florestan Fernandes, Antonio Cândido, Fernando Henrique Cardoso, Fernando Novais, Ignácio Rangel, Francisco de Oliveira, Theotônio dos Santos, Wanderley Guilherme dos Santos e Maria da Conceição Tavares, dentre outros. A esse núcleo brasileiro, o autor acrescenta um conjunto agregado de pensadores que teria surgido no ambiente político de intenso debate sobre o desenvolvimento criado pela CEPAL, no qual inclui Aníbal Pinto, Enzo Falleto, José Nun, Vítor Tokman, Osvaldo Sunkel, Andrew Gunder Frank, Aníbal Quijano, Otávio Rodrigues, e, finalmente, Raúl Prébisch.¹⁴

¹⁴ COMIN (2001, p. 225) considera que a atualidade da discussão sobre o desenvolvimento e o resgate do pensamento econômico de Celso Furtado se deve ao fato de que suas idéias não se restringiram ao espaço acadêmico e persistiram, pois parte dos desafios formulados naquele momento se tornaram extremamente atuais no século XXI. O fracasso das políticas de ajuste neoliberal dos anos 90 e o advento da globalização econômica teriam tornado assim bastante oportunas as reflexões sobre quatro aspectos centrais da economia política furtadiana: a distinção entre modernização e desenvolvimento; a natureza particular do fenômeno do subdesenvolvimento; a democracia como condição *sine qua non* para o desenvolvimento; e um aspecto lateral, nem por isso menos importante, que aponta para a necessidade de uma colaboração intelectual e acadêmica entre os intelectuais latino-americanos.

Para Sunkel (2001), a preocupação com o desenvolvimento e a industrialização, que caracterizou a política econômica latino-americana entre a 2ª Guerra Mundial e os anos 1970, foi sendo minada da agenda pública desses países devido a um conjunto de situações críticas que incluiu o declínio do sistema financeiro internacional, a sequência de recessões com inflação (stop and go), a crise do petróleo de 1973-1979, e a crise da dívida externa no começo dos anos 1980. Entende o autor que é nesse contexto que se afirmaram as políticas de ajuste econômico neoliberal, valendo-se de um discurso triunfalista sobre a inevitabilidade de seus pressupostos diante do novo contexto econômico mundial e proclamando o fim das ideologias com a chegada a uma fase final e superior do capitalismo.

A nosso ver, é essa tentativa de imposição do pensamento único neoliberal denunciada por Sunkel (2001), sugerindo que no campo do pensamento econômico isso significou desmontar amplamente o legado teórico e político do desenvolvimentismo cepalino, o que, mais uma vez, confirma a suposição de que a discussão sobre o desenvolvimento se colocou, antes de tudo, num plano ideológico. Essa idéia da imposição de uma nova ideologia do desenvolvimento é revelada até mesmo por pensadores que não compreenderam na origem da teoria do desenvolvimento que a questão ideológica fosse significativa.¹⁵

Entendemos que essa virada ideológica produzida pelo neoliberalismo no significado do desenvolvimento esteve diretamente associada à influência exercida em países periféricos ao núcleo hegemônico do sistema econômico mundial pelas agências (ditas) multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial. Assim, ao invés de buscar a transformação das relações econômicas, no sentido da diminuição de desigualdades e desequilíbrios do sistema econômico envolvendo os países centrais e periféricos, a inversão no sentido do desenvolvimento promovida pelo neoliberalismo buscou legitimar os padrões de desigualdade existentes tanto na relação econômica entre os países quanto no interior de cada sociedade.

¹⁵ Embora entenda a teoria do desenvolvimento como uma continuidade da análise de Adam Smith percebida após a revolução industrial inglesa, Nali de Jesus de SOUZA (1995) também reconhece um componente ideológico na teoria do desenvolvimento, mas não aprofunda essa sugestão. Localiza na corrente teórica desenvolvimentista cepalina e nas políticas econômicas do desenvolvimentismo no Brasil, por exemplo, uma influência decisiva das Nações Unidas e do Governo dos EUA, uma vez que havia urgência na reconstrução econômica do mundo do pós-guerra e a América Latina também necessitasse de investimentos econômicos massivos. É nesse sentido que o desenvolvimento surge como ideologia não-declarada: “A ideologia desenvolvimentista dominante até meados de 1992 é a neoliberal, mesclada com o desenvolvimentismo ligado ao setor privado. A privatização, programa prioritário do governo, tem como objetivo melhorar a eficiência da economia e liberar o Estado para desempenhar suas funções sociais clássicas, relacionadas à saúde, educação e fornecimento de outros bens públicos tradicionais.” (SOUZA, 1995, p. 144).

Arbix e Zilbovicius (2001) iniciam seu artigo com um debate sobre o significado do desenvolvimento e seu caráter impreciso, argumentando que, no caso brasileiro, este já foi considerado totem e tabu, insinuando-se, sob o domínio do Estado, para além do bem e do mal, pleno de significados em determinados momentos, mas vazio em outros. É importante na nossa análise perceber essa incerteza que os autores têm a respeito do desenvolvimento. Isso poderia colocar a discussão num campo privilegiado da nossa reflexão, a existência ou não do desenvolvimento. Mas, logo na seqüência, os autores retomam a validade do conceito ao proporem que, na verdade, o que ocorreu foi a imposição de programas modernizadores na década de 1990 cujos resultados foram inversamente proporcionais à fama com que tais aspectos foram alardeados, seja na geração do emprego, da renda, seja na diminuição das desigualdades. O que houve, argumentam, foi a redução do desenvolvimento a alguns poucos componentes econômicos e a sua transformação em coadjuvante dos processos de crescimento da produtividade acompanhado de uma atrofia das cúpulas governamentais e de um abandono da reflexão acadêmica sobre o tema. Para Arbix e Zilbovicius (2001, p. 56) foram fatores que “[...] desconjuntaram os programas de políticas sociais, que foram sendo substituídos gradativamente pelas neopolíticas da produtividade e competitividade [...]”.

De acordo com Arbix e Zilbovicius, (2001, p. 55-57) ocorreram redução, desfiguração e rapto do desenvolvimento no interior do pensamento econômico, que “[...] esvaziaram completamente seu conteúdo de busca de um ordenamento civilizado da vida em sociedade [...]”. Os autores entendem, contudo, que um novo contexto foi possibilitado pelo uso ideológico da dinâmica da globalização econômica e pela afirmação do desenvolvimento humano como matriz de toda formulação que se coloque a respeito dos objetivos do desenvolvimento, recolocando as possibilidades de discussão do seu significado, visando resgatar a noção original de desenvolvimento como processo de busca do bem-estar humano.

É a partir desse entendimento que Arbix e Zilbovicius (2001, p. 56-57) vão analisar a ofensiva ideológica que se encarregou de “[...] salinizar o pensamento seminal de Hamilton e List [e depois] datou os livros pioneiros de Hirschman, Schumpeter, Nurkse, Celso Furtado, Prébisch, Rosenstein-Rodan, Rostow, Myrdal, Lewis e outros contemporâneos, exilando-os, aos poucos, na prateleira das curiosidades [...]”.¹⁶

¹⁶ ARBIX e ZILBOVICIUS (2001, p. 57) afirmam, ironicamente, que enquanto os estudos pioneiros dos teóricos do desenvolvimento foram varridos da economia política latino-americana, a partir da década de 1980, “[...] os planejadores coreanos e japoneses do pós-guerra os devoraram silenciosamente [...]”.

Um aspecto importante, é que Arbix e Zilbovicius (2001, p. 57) apontam um conjunto de características comuns a todos esses teóricos do desenvolvimento, que supera as possíveis diferenças de concepções e particularidades em suas abordagens:

[...] todos esses pensadores escreveram após o choque da grande depressão, em meio à expansão do pós-guerra e diretamente influenciados pelos trabalhos de Keynes, que havia desequilibrado o pensamento econômico nos anos 30 e 40. De inspiração keynesiana veio a indicação de que o baixo desempenho da economia expressava mais a ausência de demanda agregada do que uma eventual deficiência ou limitação de recursos, ainda que Keynes tenha chegado a essa conclusão a partir do estudo dos países avançados. Praticamente todos eles sugeriram os caminhos da indústria pesada para encontrar o crescimento econômico, único setor tido como capaz de puxar o conjunto da economia. E, ainda que de modo distinto, defenderam uma ampla e profunda intervenção do Estado na economia, uma vez que os mercados eram assumidos apenas como meios para a realização do desenvolvimento econômico.

Para os autores essa concepção do desenvolvimento não hostilizava o mercado como agente do crescimento econômico, apenas demonstrava a necessidade da intervenção pública, do planejamento e de estratégias nacionais para a realização dos projetos de industrialização. As resistências contra essas posições sempre existiram, e, no caso brasileiro, foram expressas por economistas liberais e neoclássicos, como Eugênio Gudin, Octávio Bulhões e Roberto Campos, que se dedicaram a combater a mística do planejamento econômico criada pelo pensamento social e econômico da CEPAL, principalmente Raúl Prébisch e Celso Furtado.

Assim, no começo dos anos 60, os economistas da Universidade de Chicago iriam articular uma ofensiva contra as teses da CEPAL e de outros economistas do desenvolvimento, atacando fundamentos como o círculo vicioso da pobreza, substituição de importações, crescimento equilibrado, e outras bases diretamente associadas, conforme os mesmos, à indevida e deformadora interferência estatal. Essa ofensiva neoliberal vai ressaltar a importância estratégica de uma orientação para o mercado externo, e não a criação de políticas que favoreçam os mercados internos.

Tais posições são, então, incorporadas pelas instituições financeiras mundiais na década de 1970, cujos relatórios recomendam, a partir daí, a redução da presença do Estado e a adoção de políticas em favor da liberalização dos mercados. O contexto político se altera, com a ascensão liberal de Ronald Reagan (1980-1988) nos EUA e de Margareth Thatcher (1978-1990) na Inglaterra e a queda do Muro de Berlim (1989), quando a onda da economia

liberal abalaria doutrinas e pressupostos político-ideológicos associados à concepção de desenvolvimento. Conforme Arbix e Zilbovicius (2001, p. 58-59), “[...] A crença de que o processo industrializante alcançaria não só a unificação do mercado brasileiro, como, ideologicamente, o próprio país, tendo a indústria como o instrumento ex-machina destinado a romper o círculo vicioso do subdesenvolvimento [...]”, chegava ao seu final: a tendência política se desloca para um novo ciclo de predomínio neoclássico, com profundo impacto em todo o mundo. Essa nova concepção de desenvolvimento surgida com o neoliberalismo, ou melhor, a nova mitologia político-conceitual, tende a associar mercado com dinamismo modernizador, e Estado com obsolescência rígida. Os objetivos políticos e econômicos da empregabilidade passam a ser substituídos pelo receituário da mercadabilidade, a conversão de tudo em instrumentos econômicos mercantilizados.

Sunkel (2001) exclui dessa ofensiva neoliberal, a inversão de significado do desenvolvimento promovido pelos organismos ditos multilaterais vinculados à ONU e outras instâncias institucionais, apenas a CEPAL, que a seu ver manteve o fundamento de suas análises na busca da equidade durante o processo histórico de desenvolvimento econômico e social observado, particularmente, nos países latino-americanos. Como veremos em outro momento, há controvérsias a esse respeito.¹⁷

Tais considerações formuladas pelos autores, a nosso ver, são de grande importância para as reflexões que estamos realizando e pretendemos retornar a esse aspecto teórico, mas para nossos objetivos imediatos devemos nos concentrar nas passagens dos parágrafos anteriores, onde ficou clara a posição de que a teoria do desenvolvimento expressou não somente um conjunto teórico relevante, de grande impacto, mas também uma convicção ideológica que se materializou em políticas econômicas adotadas durante os anos 1950-60. É o que entendemos por desenvolvimento enquanto ideologia.

Cabe observar ainda que nossa pesquisa inferiu haver muitas divergências naquele grupo de teóricos do desenvolvimento que apresentariam aspectos comuns citados por Arbix e

¹⁷ Na continuidade do seu artigo SUNKEL (2001) analisa os mecanismos ideológicos criados pelo neoliberalismo para subverter o significado do desenvolvimento, inclusive o fato de o neoliberalismo ser uma ideologia que proclamou o final das ideologias com a tentativa de imposição de um pensamento econômico único. Para o autor, a globalização econômica possibilitou a rediscussão do significado do desenvolvimento e abriu novas perspectivas para o papel do Estado na busca do desenvolvimento sustentável. Para isso, entende ser necessário fazer a revisão do significado da globalização, incorporando uma abordagem dialética e superando a armadilha que identifica a globalização ao neoliberalismo e à modernização.

Zilbovicius (2001), como: Schumpeter, Nurkse, Gunnar Myrdal, Rosenstein-Rodan, Viner, Albert Lewis, Prébisch, Furtado, Rostow, etc. Sabe-se que os mesmos travaram intensas polêmicas na época de suas publicações. A teoria dos estágios do desenvolvimento econômico de Rostow foi bastante questionada, assim como a ênfase no desenvolvimento por meio do crescimento do produto *per capita*, Nurkse.¹⁸

O maior risco, contudo, a nosso ver, é considerar Schumpeter como um dos seguidores das idéias de Keynes, uma vez que existem diferenças acentuadas no pensamento econômico de ambos. A análise formulada por Schumpeter (1970) introduz o componente técnico e a competitividade tecnológica como mola da acumulação do capital, o que necessita, a seu ver, de novos arranjos institucionais e de capacitação da força de trabalho, visando uma adequação ao movimento da destruição criativa promovida pelo setor empresarial, dinâmico e inovador; enquanto que a teoria e a análise econômica criada por Keynes (1935), na essência, coloca a necessidade de se intervir sobre o consumo e a propensão marginal a consumir por meio do estímulo à elevação da demanda efetiva, o que coloca um papel preponderante a ser exercido pelo Estado no planejamento e condução do processo de desenvolvimento econômico.¹⁹

¹⁸ Uma publicação importante sobre o debate entre os teóricos do desenvolvimento é a coletânea de artigos organizada por AGARWALA e SINGH, **A Economia política do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1969. O artigo de FURTADO, Formação de capital e desenvolvimento econômico p. 314-341, é uma resposta contundente às teses de NURKSE: “[...] a teoria do desenvolvimento não cabe, nos seus termos gerais, dentro das categorias da análise econômica [pois] não nos pode dizer por que uma sociedade se desenvolve e a que agentes sociais se deve esse processo [...]”.

¹⁹ Apesar da observação que fizemos, quase que uma curiosidade teórica, sabemos que não é possível rotular Schumpeter como marginalista e Keynes como desenvolvimentista, isso seria uma simplificação arriscada.. Um estudo interessante sobre as polêmicas entre os pensamentos econômicos de Schumpeter e Keynes é o trabalho de BIVEN, **Quem matou John Maynard Keynes?** conflitos na evolução da política econômica mundial (1990, p. 98-111). Ao discutir as causas do crescimento econômico, BIVEN procura demonstrar a importância da abordagem keynesiana, a qual, contudo, não dá, a seu ver, as respostas necessárias às mudanças qualitativas nos padrões de vida. Para o autor, é Schumpeter quem formula as principais respostas. Assim, de forma curiosa, BIVEN compara as trajetórias de vidas de ambos protagonistas do pensamento econômico: nasceram em 1883, filhos de confortáveis famílias de classe média, estudaram em colégios elitistas, trabalharam no governo de seus países, ambos tiveram negócios, ambos rejeitaram o socialismo, e fizeram sucesso em Harvard. Mas não tiveram contatos próximos, ao contrário, BIVEN entende que havia uma desafeição de Schumpeter em relação a Keynes. A explicação, para BIVEN, está na trajetória teórica e pessoal: Schumpeter repudiava a intervenção do governo no estímulo ao desenvolvimento, e via com pessimismo o futuro do capitalismo, enquanto Keynes se tornou sinônimo da ação política sobre o desenvolvimento econômico, e se dedicou a corrigir os desvios cíclicos do capitalismo. Morreram ambos em um intervalo de dez anos. Ver também os livros-texto que temos utilizado aqui sobre as teorias do desenvolvimento econômico, de Carlos R. V. ARAÚJO (1995), e Nali de Jesus de SOUZA (1995).

1.4 A ideologia do desenvolvimento como instrumento de poder hegemônico

Conforme Eric Hobsbawm (1996, p. 100-112), como quase todos os economistas de sua época, Keynes havia se formado na doutrina econômica liberal, mas a experiência histórica que viveu em três grandes acontecimentos, nas primeiras décadas do século XX, lhe trouxe a convicção de que era preciso haver uma grande modificação nos postulados da economia clássica: a Revolução Bolchevique, de 1917; a 1ª Guerra Mundial de 1914 a 1918; e a Depressão Econômica pós-1929.

Logo no prefácio de sua obra maior, Keynes (1964, p. 09-16) afirma que seu “objetivo principal é ocupar-se das difíceis questões da teoria, e só em segundo lugar das aplicações da teoria à prática”, pois para ele as falhas da economia ortodoxa não deveriam ser procuradas na superestrutura, mas, sim, “na falta de clareza e generalidade de suas premissas”. Sua preocupação original não é legitimar um conjunto de políticas macroeconômicas - o que acabaria acontecendo - mas, sim, rever e redirecionar uma série de fundamentos da economia política que, ou não estavam mais de acordo com a situação econômico-produtiva que caracterizava o capitalismo naquele momento histórico, ou haviam pecado desde o início em suas proposições e mecanismos de interpretação do processo econômico.

Em sua análise histórica da importância de Keynes, Hobsbawm (1996) confirma a idéia anterior, ao situar a posição de Keynes de que, diante da fraqueza da demanda como condição para interromper o ciclo depressivo iniciado em 1929 e persistente durante toda a década de 1930, os governos e seus formuladores das políticas estavam visivelmente piorando a situação ao reforçar o receituário neoclássico baseado na espera pela Lei de Say e na defesa do padrão-ouro com políticas deflacionárias moldadas pela ortodoxia financeira pautadas no equilíbrio orçamentário e na redução de despesas governamentais.

Como Hobsbawm (1996) demonstra, Keynes percebe e se inquieta profundamente com as guinadas à esquerda, capitaneadas pelo modelo estatal soviético, e à direita - cujos maiores expoentes foram os regimes totalitários de direita europeus - que se espalhavam pelo mundo, enquanto que as economias européias e norte-americanas, defensoras da democracia, patinavam em seus fundamentos político-econômicos.

Assim, diante da persistente depressão econômica, que tanto angustiou Keynes, Hobsbawm (1996, p. 111) sugere que “[...] o velho liberalismo econômico estava morto, ou parecia condenado [...]”:

Três opções competiam agora pela hegemonia intelectual-política. O comunismo marxista era uma. Afinal, as previsões do próprio Marx pareciam estar concretizando-se, como a Associação Econômica Americana ouviu em 1938, e, de maneira ainda mais impressionante, a URSS parecia imune à catástrofe. Um capitalismo privado de sua crença na otimização de livres mercados (...) (associado) à moderada social-democracia de movimentos trabalhistas não comunistas, era a segunda, e, após a Segunda Guerra Mundial, mostrou-se a opção mais efetiva. (...) Uma teoria alternativa à economia de livre mercado em bancarrota estava ainda em elaboração. *General theory of employment, interest and money* (...), de J. M. Keynes, a mais influente contribuição a ela, só foi publicada em 1936. Uma prática de governo alternativa, a direção e administração macroeconômicas da economia com base na renda nacional, só se desenvolveu na Segunda Guerra Mundial e depois, embora, talvez de olho na URSS, os governos e outras entidades públicas na década de 1930 cada vez mais passassem a ver as economias nacionais como um todo, e a avaliar o tamanho de seu produto ou renda totais. A terceira opção era o fascismo, que a Depressão transformou num movimento mundial, e, mais objetivamente, num perigo mundial.

Derrotado o fascismo na Segunda Guerra Mundial, o que essa citação de Hobsbawm (1996) nos revela é que sobravam apenas duas opções entre os modelos de desenvolvimento econômico existentes: o livre mercado reformado com as teses de Keynes ou a planificação comunista de inspiração soviética. Como sugere Hobsbawm (1996, p. 223-24) não há como compreender a posição hegemônica do pensamento econômico keynesiano no pós-guerra de 1945 sem considerar o contexto histórico e político que lhe deu a sustentação ideológica: a Guerra Fria. Não que isso representasse um perigo iminente de nova guerra mundial, o que estava em questão, era um pacto velado de “[...] distribuição global de forças que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência [mas] não tentava ampliá-la com o uso da força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista [e] Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética [...]”.

Contudo, Hobsbawm (1996, p. 226) localiza uma exceção a esse aparente acordo de conveniências entre o comunismo da URSS e o capitalismo dos EUA: “[...] Provavelmente o período mais explosivo foi aquele entre a enunciação formal da Doutrina Truman, em março de 1947 [...] e abril de 1951, quando o mesmo presidente americano demitiu o General Douglas Mac Arthur, comandante das forças americanas na Guerra da Coreia, que levou sua

ambição militar longe demais [...]”. Para o autor, o grande desafio político dos EUA no pós-guerra não era tanto evitar uma nova guerra, o que os analistas de Washington achavam improvável, mas, sim, impedir uma nova Grande Depressão.

Assim, a estabilidade econômica e social do mundo necessitava de ajustes e medidas imediatas diante do perigo que representava a radicalização política e ideológica num contexto em que, exceto os EUA, os países diretamente beligerantes durante a 2ª Guerra Mundial estavam completamente arruinados e “pareciam aos americanos povos famintos, desesperados [...] mais que dispostos a ouvir o apelo da revolução social e de políticas econômicas incompatíveis com o sistema internacional de livre empresa, livre comércio e investimento pelo qual os EUA e o mundo iriam ser salvos.” Desse modo, conforme Hobsbawm (1996, p. 229), o desmoronamento do sistema econômico internacional, após a Segunda Guerra Mundial, havia deixado:

[...] os EUA diante de uma URSS enormemente fortalecida em amplos trechos da Europa e em outros espaços ainda maiores do mundo não europeu, cujo futuro político parecia bastante incerto – a não ser pelo fato de que qualquer coisa que acontecesse nesse mundo explosivo e instável tinha maior probabilidade de enfraquecer o capitalismo e os EUA, e de fortalecer o poder que passara a existir pela e para a revolução.

Para Hobsbawm (1996), a perspectiva dos profissionais do Departamento de Estado dos EUA no imediato pós-guerra era a de uma situação apocalíptica que opunha, de um lado, o comunismo soviético, e, de outro, a versão norte-americana do capitalismo. Vendo em retrospecto, Hobsbawm entende que era evidente que a URSS não se dispunha e não poderia enfrentar o capitalismo norte-americano no mundo como se acreditou nos influentes círculos políticos e ideológicos do Departamento de Estado dos EUA.

Mas, a nosso ver, isso não muda o fato de que a situação foi encarada dessa maneira, e isso se materializou em ações e medidas tomadas em várias dimensões, em especial no que se refere ao entendimento do desenvolvimento e de como obtê-lo da forma mais rápida possível. Somente assim é possível entender a prioridade dada ao Plano Marshall, um projeto maciço para a recuperação europeia lançado em junho de 1947, o Plano Colombo para o Japão, e depois os acordos de estímulo ao desenvolvimento no restante do mundo, principalmente na América Latina. Para Hobsbawm, se a contrapartida do Plano Marshall na Europa era a aceitação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), na América Latina essa

contrapartida aos pesados investimentos capitaneados pela ONU e agências dos EUA, como a USAID, só poderia ser uma filiação incondicional ao ideário do desenvolvimento capitalista, cujo modelo, convenientemente, eram os próprios norte-americanos.

Essa condição, para Hobsbawm (1996), impulsionada pela arquitetura financeira e econômica mundial desenhada em Bretton Woods em 1944, e pela popularização da lógica produtiva fordista, que inclusive simbolizou a economia dos EUA antes da Segunda Guerra Mundial, só poderia ser compreendida de uma forma: houve uma globalização dos EUA pré-1945, tomando esse país como um modelo de sociabilidade industrial capitalista. Merece reflexão nessa análise a demonstração feita por Hobsbawm de que, ao contrário do que se supõe, a era de ouro, de grande expansão econômica mundial entre 1945 e 1970 só foi de ouro, na verdade, para os países desenvolvidos, e que, para a economia norte-americana, não houve tantos benefícios, uma vez que o escoamento das divisas e o custo do suporte à expansão econômica mundial drenaram a competitividade econômica dos EUA, prenunciando a crise que chegaria de forma implacável no começo dos anos 70. Outro ponto a ser destacado se refere à sugestão de que o que mais impressionava naquele período é a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica.

A análise de Eric Hobsbawm (1996) é bastante densa, e as passagens anteriores abrem muitos campos de reflexão. Mas o fundamental, para nossos objetivos nesse momento, é a forma como Hobsbawm demonstra que o pensamento econômico de Keynes foi a raiz de uma nova hegemonia nas concepções da política econômica que conferiu aos Estados planejar e administrar a modernização econômica e aumentou enormemente a demanda. Assim, a seu ver, as grandes histórias de sucesso econômico em países capitalistas no pós-guerra, com raríssimas exceções, como Hong-kong, são histórias de industrialização sustentadas, supervisionadas, orientadas e às vezes planejadas e administradas por governos: da França e Espanha na Europa, a Japão, Cingapura e Coreia do Sul. Some-se a isso, um compromisso político dos governos com o pleno emprego e, em menor medida, com a redução das desigualdades econômicas, ou melhor, um compromisso com a seguridade social e previdenciária que pela primeira vez iria proporcionar um mercado de consumo de massa para bens de luxo que agora podiam passar a ser aceitos como necessidades. A expectativa de que essa milagrosa mudança econômica e social também ocorresse nos países subdesenvolvidos, a nosso ver, é o que pode ser entendido como o desenvolvimento.

Associar tudo isso ao pensamento econômico de Keynes pode não ser o melhor caminho, pois já argumentamos aqui sobre o impacto das teses de Schumpeter na criação de correntes teóricas sobre o desenvolvimento econômico e, para o nosso interesse, talvez até mesmo na construção da teoria do capital humano, que seria atribuída a Schultz.

Afinal, como o próprio Eric Hobsbawm (1996) faz questão de frisar, Keynes morreria em 1946. Outro fator parece ter sido mais relevante: o fato de que a arquitetura econômica mundial desenhada em Bretton Woods em 1944, com a criação do Banco Mundial, FMI, GATT [Organização Mundial do Comércio] e de um sistema monetário internacional, que tinha o dólar norte-americano como lastro de uma conversibilidade obrigatória em ouro, bem como a posterior criação da ONU e de suas diversas agências, CEPAL, UNICEF, PNUD, FAO, OIT, etc., implicavam numa clara contrapartida a todo esse suporte propiciado pelo capitalismo norte-americano: criar uma nova ordem econômica mundial, onde a supremacia ideológica dos EUA fosse preservada como parte de uma nova ordem política mundial planejada durante os últimos anos da guerra, como as Nações Unidas.

O que estamos buscando mostrar, mais uma vez, ao nos apoiarmos tão ciosamente na narrativa histórica de Hobsbawm (1996), é que esse período de intensa luta ideológica entre 1947 e 1952 é a raiz histórica do surgimento da teoria do desenvolvimento e, como tal, marcou-a a ferro e fogo em seus objetivos. Isso só foi possível - dar ao nascimento da teoria do desenvolvimento um sentido ideológico que associasse o capitalismo a uma idéia de progresso, modernização, crescimento econômico e superação das barreiras culturais do atraso, como aquelas supostamente existentes na educação - com a criação de órgãos transnacionais de orientação, regulação e acompanhamento das propostas de desenvolvimento econômico e regulamentação do comércio internacional. Sob a hegemonia do capitalismo norte-americano os contornos de uma nova ordem econômica e política mundial são traçados nas conferências internacionais de Yalta, San Francisco, e Postdam, em 1945. A assinatura da Carta da ONU, em junho de 1945, apenas ratifica o estabelecido em Bretton Woods em 1944, conferindo um corpo orgânico e político-institucional fundamental na confirmação da hegemonia norte-americana e na criação de um efeito sinérgico que conferisse à teoria do desenvolvimento uma prioridade inquestionável nas regiões periféricas que tanto ansiavam pela prosperidade econômica e social exibida pelo modelo norte-americano.

Como nos lembra Demétrio Magnoli (1992, p. 169-171) é o Federal Reserve Board

(FED), o Banco Central norte-americano, quem orientava as políticas econômicas a serem implementadas pelo Banco Mundial e o FMI, além de estabelecer as condições de envio e conversão dos dólares norte-americanos aos países europeus, asiáticos e latino-americanos. Assim, apesar da influência oposta exercida pela URSS, na década de 1950 o capitalismo norte-americano assumia o controle dos processos de desenvolvimento econômico em escala global, amparado por um conjunto orgânico e institucional interestatal e transnacional - as Nações Unidas e suas várias agências multilaterais - que não somente fariam eco às suas recomendações em relação ao rumo a ser dado ao desenvolvimento, como também criariam as condições ideológicas necessárias a uma intervenção política coordenada por setores hegemônicos comprometidos com o capitalismo mundial no caso de possíveis focos de rebeldia e tendências de rupturas que colocassem em risco a posição de determinados países na lógica sistêmica do capitalismo mundial.

Não há como negar que a teoria do desenvolvimento possibilitou a criação de um poderoso consenso a respeito da defesa da modernização capitalista e sua conotação de progresso, forte o suficiente para respaldar a orgia de golpes militares e governos autoritários que se arvoraram no direito de defesa da ordem social e política a partir dos anos 1960, mesmo sob o impacto de agudas crises econômicas e a suspeição de que as promessas do desenvolvimentismo não se realizariam, caso exemplar da América Latina.

Chegado a esse ponto, é lícito considerar dois aspectos que revelam compreensões diferenciadas a respeito do embate ideológico do desenvolvimento, que, entendemos, não tendem ao antagonismo, mas sim à complementaridade. Trata-se de reconhecer, por um lado, a impregnação ideológica da teoria do desenvolvimento na sua origem e evolução histórica e, por outro lado, o processo de desenvolvimento econômico e social nas economias periféricas ou semiperiféricas ao núcleo orgânico hegemônico do capitalismo como estrutura inerente ao sistema econômico mundial e condicionado pelos ciclos sistêmicos de acumulação do capital. Enquanto que na primeira situação nos baseamos fundamentalmente em estudos de Ruy M. Marini (1994) e Roberto Leher (1998), na segunda situação, como temos procurado deixar claro, nos apoiamos nas análises de Wallerstein (2002) e de Arrighi (1998, 1996).

Tanto Leher (1998) quanto Marini (1994) compreendem a teoria do desenvolvimento surgida nos anos 50 como um movimento ideológico em favor da hegemonia mundial do capitalismo liderado pelos Estados Unidos, e a criação da CEPAL, uma agência da ONU para

o desenvolvimento na América Latina, como uma estratégia de condicionar e adaptar essa dominação ideológica ao explosivo terreno das insatisfações populares que poderiam se espalhar pelas sociedades latino-americanas, caso medidas emergenciais não fossem tomadas para minimizar a precariedade das condições sociais e as limitações de crescimento e desenvolvimento econômico que tais sociedades exibiam.

1.4.1 A CEPAL e o desenvolvimentismo como ideologia e teoria do desenvolvimento

Contudo, há divergências em relação ao alcance concreto que a CEPAL teve na reformulação econômica das sociedades latino-americanas: enquanto que Leher (1998) não vê um protagonismo econômico na corrente cepalina do desenvolvimento econômico na definição dos rumos e trajetórias do desenvolvimento, mas sim uma ressonância das imposições hegemônicas do capitalismo mundial, liderado pelos Estados Unidos e tutoradas pelo Banco Mundial e pelo FMI, Marini (1994) e outros autores entendem que a ação da CEPAL não rompeu com a subordinação ideológica que a criara de imediato, mas teve originalidade na construção de suposições teóricas para o fenômeno do subdesenvolvimento [como o conceito de periferia e as relações desiguais de intercâmbio comercial criados por Prébisch; o estruturalismo e a dependência econômica por Celso Furtado; e o dualismo econômico com heterogeneidade estrutural por Aníbal Pinto] e potencializou um modelo de desenvolvimento econômico que teria profundos impactos na evolução econômica dos países subdesenvolvidos, a substituição das importações.

Outra questão a considerar é que tanto Marini (1994) quanto outros teóricos do desenvolvimentismo cepalino que consultamos, entendem que a criação da CEPAL e de outras comissões econômicas regionais foi resultado de objetivos ideológicos formulados junto com as teorias do desenvolvimento no final dos anos 40, e, portanto, adotaram a teoria do desenvolvimento como ponto de partida de suas sugestões teóricas. Em especial, no caso da CEPAL, essa teoria é entendida como o desenvolvimentismo cepalino por tais estudiosos, que passam a ver a teoria do desenvolvimento e o desenvolvimentismo como sinônimos, ou como interpretações teóricas muito próximas, até mesmo complementares.

Essa não é a nossa posição. Procuramos mostrar que a teoria do desenvolvimento se apoiou em dois grandes eixos teóricos, os quais, no entanto, se desdobraram em diferentes rumos de análises, advindo daí, a nosso ver, todas as demais correntes teóricas sobre o

desenvolvimento, inclusive a teoria do capital humano: Keynes e Schumpeter. Assim, o desenvolvimentismo cepalino é uma das correntes teóricas do desenvolvimento que, à sua época, teve grande alcance, sofreu forte influência do pensamento keynesiano, está diretamente associado à substituição das importações e ao pensamento seminal de Raúl Prébisch, e resultou em análises que minaram seus próprios pressupostos teóricos, construídas por outros dois grandes pensadores, Celso Furtado e Aníbal Pinto.

Conforme Marini (1994, p. 137), a forma como a teoria do desenvolvimento condicionou a concepção desenvolvimentista da CEPAL se deveria à aceitação, enquanto pressupostos originários, de alguns aspectos centrais da teoria do desenvolvimento: em primeiro lugar, se considerava o processo de desenvolvimento econômico observado nos países avançados “[...] como un fenómeno de orden general y se sostiene que la posición que ellos ocupan em el contexto internacional corresponde al estadio superior de un *continuum* evolutivo [...]”. Entende-se, assim, que o conceito de subdesenvolvimento é idêntico ao de situação pré-industrial, de tal forma que o subdesenvolvimento seria uma situação anterior ao desenvolvimento econômico pleno e que, por meio de um arranque possibilitado pela industrialização a economia subdesenvolvida teria condições de iniciar um desenvolvimento auto-sustentado. Essa seria para Marini (1994) a tese central da teoria do desenvolvimento, a idéia de que o desenvolvimento representa um continuum no qual o subdesenvolvimento constitui uma etapa anterior ao pleno desenvolvimento.

Um segundo aspecto, seria a crença de que o desenvolvimento econômico implica na modernização das condições econômicas, sociais, institucionais e ideológicas do país, correspondendo, gradualmente, a uma aproximação dos padrões vigentes nos países capitalistas centrais. Nessa perspectiva, acredita-se que o processo de modernização, ao estimular a superação dos elementos estruturais do atraso possibilitaria a existência de tensões e crises e se manifestaria, durante certo tempo, por meio de uma situação de dualidade estrutural que oporia um setor moderno ou dinâmico a um setor tradicional ou estático da economia subdesenvolvida.

Finalmente, o terceiro aspecto da teoria do desenvolvimento que influenciou a CEPAL, para Marini (1994), consiste em sua projeção no plano metodológico, na medida em que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento eram, na verdade, a mesma coisa, pois se constituíam em momentos distintos de uma mesma realidade. A diferenciação entre ambos os

momentos se dava a partir da apreciação de critérios quantitativos que apontavam os graus de evolução das economias capitalistas industrializadas em relação às atrasadas, na forma de indicadores do desenvolvimento econômico que serviam de referência a uma meta a ser atingida, como produto líquido, grau de industrialização, renda *per capita*, índices de alfabetização e escolaridade, taxas de mortalidade e expectativa de vida, etc. Essa metodologia, assim, consistia em classificar as economias do sistema mundial e registrar seu avanço no sentido do desenvolvimento.

Assim, para Marini (1994, p. 139), tais fundamentos da teoria do desenvolvimento são originários de organismos institucionais dos Estados Unidos e transpostos às Nações Unidas por meio de sua hegemonia no Conselho Econômico e Social da ONU, ao qual deveriam subordinar-se as comissões econômicas regionais, como a CEPAL, que inicia seus trabalhos em 1948, em Santiago do Chile, com o objetivo declarado de estudar os problemas econômicos regionais e propor políticas de desenvolvimento, mas, conforme o autor:

En realidad la misión fundamental atribuída a esas comisiones fue la de ser agencias de elaboración y difusión de la teoría del desarrollo en el contexto de la política de domesticación ideológica que los grandes centros contrapusieron a las demandas y presiones de lo que vendría a llamarse Tercer Mundo.

Destaque-se, que entre os autores que se dedicaram a estudar a teoria social latino-americana, muitos com algum tipo de vínculo com a CEPAL, que existem diferenças em relação ao que foi exposto anteriormente por Marini (1994). Por exemplo, Theotônio dos Santos (1994, p. 37-46) também parte da análise da teoria do desenvolvimento e da sua crise, e, com relação aos fundamentos econômicos dessa teoria, não diverge no essencial de Marini. Mas, em que pese sua filiação à teoria da dependência, rechaça a tese da ideologia do desenvolvimento, entendendo que não há uma ideologia geral do desenvolvimento, pois as ideologias a seu ver correspondem a interesses sociais distintos ou, basicamente a distintas classes sociais. Assim, afirma que o desenvolvimento dos países não pode resolver, por si só, as contradições de classe, pois existem diferenças de classe que significam uma busca, ou uma luta, por diferentes vias de desenvolvimento.

Para Santos (1994, p. 45), caberia às ciências sociais definir corretamente esses diferentes caminhos em confronto e estudar sua viabilidade, ao invés de se negar a analisar os

interesses opostos “[...] que determinan el proceso real, en nombre de la objetividad [...]”. Essa sim, a seu ver, seria uma atitude ideológica.²⁰

Da mesma forma, outros estudiosos preferem destacar mais a herança positiva da CEPAL e sua ruptura com a linha hegemônica da teoria do desenvolvimento do que os mecanismos ideológicos que caracterizaram sua origem. É o caso de Esthela Gutiérrez Garza (1994) e Jaime Osório (1994).

Para Garza (1994), a estagnação econômica latino-americana depois dos surtos de industrialização e de crescimento econômico possibilitados pela substituição das importações não é resultado das incorreções de políticas econômicas inspiradas pelo pensamento econômico do desenvolvimentismo cepalino, mas, sim, o resultado da transição econômica mundial para um novo padrão de acumulação, surgido dos obstáculos ao crescimento da produtividade inerente ao regime fordista de acumulação do capital.

Citando Robert Boyer (1991, 1992) e as teorias da Escola Francesa da Regulação (EFR), cujo entendimento é o de que, desde a década de 1970, as mudanças verificadas na dinâmica do capitalismo mundial correspondem a uma crise estrutural do capitalismo, devido ao esgotamento do regime de acumulação fordista-keynesiano, Garza (1994) considera que o desenvolvimentismo cepalino não foi estanque, houve uma constante modificação em seus fundamentos no sentido de se superar as contradições inerentes ao estruturalismo vigente.

Assim, a seu ver, é preciso reconhecer que a teoria cepalina formulou as bases de um novo paradigma teórico nas ciências econômicas, a teoria econômica estruturalista, de projeção internacional, e buscou, ainda, formas de superar seus condicionamentos. Para compreender o alcance de suas formulações, seria preciso analisar os seguintes fundamentos teóricos: 1) a teoria da economia internacional; 2) a industrialização substitutiva das

²⁰ Cabe lembrar que, nesse conjunto de pensadores da teoria social latino-americana, há uma divergência central envolvendo a concepção da teoria da dependência. De um lado, um grupo cuja referência é F. H. Cardoso, no qual se encontravam então José Serra e Enzo Faletto; de outro lado, um grupo cuja referência é Ruy M. Marini, que reformula a teoria da dependência, devido a seu teor conformista em relação ao capitalismo dos países centrais, criando a teoria marxista da dependência, embora ambos os grupos se digam marxistas. As análises da teoria marxista da dependência evoluem para uma denúncia da situação de marginalidade nas sociedades latino-americanas e se aprofundam nas formas de resistência que criam focos de enfrentamento com a dominação capitalista no sistema mundial, conforme percebemos no artigo de MARTORELLA (1994, p. 237-288). Há uma crítica ampla às concepções de Cardoso e suas “limitações weberianas” na análise de OURIQUES (1994, p. 179-197). Ver também os artigos de BAMBIRRA (1994, p. 289-306) e MARINI (1994, p. 329-346, 363-375).

importações; 3) a teoria estruturalista da inflação; e 4) a teoria do Estado como idéia-força do desenvolvimento. Desse conjunto, para a autora, a contribuição teórica mais importante do desenvolvimentismo cepalino teria sido a noção de condição periférica nas análises econômicas, contribuição que se encontra na teoria da economia internacional formulada principalmente por Prébisch. Com relação à proposta de industrialização por meio da substituição das importações, Garza (1994) entende que sua instrumentalização pela teoria desenvolvimentista cepalina como forma de se romper e superar a condição periférica não se realizou devido tanto às suas limitações teóricas quanto por meio dos condicionamentos históricos e institucionais que a cercearam.²¹

Jaime Osório (1994), quando se refere ao desenvolvimentismo cepalino, entende que está se reportando não somente ao conjunto teórico formulado pela teoria do desenvolvimento a partir dos anos 50, como também a uma crítica aos limites dessa teoria em relação aos condicionamentos estruturais impostos pela relação centro-periferia na dinâmica do sistema econômico mundial. Contudo, entende que há um ponto que os iguala: ambos postularam que o processo de industrialização constituía a forma possível de superar os limites do subdesenvolvimento. Teria sido a junção entre o pensamento desenvolvimentista cepalino e o marxismo, que emerge da irrupção da Revolução Cubana de 1959, que formariam as bases para uma nova compreensão do processo do desenvolvimento econômico sob o capitalismo, onde: 1) a concepção do capitalismo passa a ser pensada como um sistema mundial, e como ponto de partida para se entender a condição periférica; 2) a concepção de desenvolvimento e subdesenvolvimento passa a ser entendida como duas manifestações de um mesmo processo: a acumulação do capital no plano internacional; 3) a revelação da especificidade do capitalismo latino-americano, que demonstra uma dinâmica distinta da de outras regiões; e 4) o modelo de desenvolvimento que se consolida nos anos 60 assume, por meio da substituição das importações, a procura de um padrão industrial diversificado.

Assim, apesar de na sua origem a teoria do desenvolvimento construída pela CEPAL tomar como ponto de partida as teorias clássicas sobre o comércio internacional,

²¹ Julgamos não oportuno, aqui, um aprofundamento na análise da autora a respeito dos limites do modelo de desenvolvimento por substituição das importações. Ver a própria análise de PREBISCH (1949), já citada, e a crítica de FURTADO (1966). O alcance da substituição das importações no modelo econômico brasileiro de industrialização e desenvolvimento pode ser percebido também por meio do artigo Esboço de um programa de desenvolvimento para o Brasil, realizado pelo Grupo de Trabalho CEPAL-BNDE, em 1955 (1977, p. 281-292. Ver também Maria da Conceição TAVARES (1973).

subordinando-se aos ditames ideológicos norte-americanos transplantados para as Nações Unidas, a teorização econômica cepalina evolui, a seu ver, para duas formas de ruptura, que em pouco tempo irão se sobrepor às teorias clássicas do comércio internacional e causarão diversos graus de conflito com os interesses do capital internacional: a constatação de que havia uma deterioração dos termos de troca e intercâmbio comercial devido à organização da economia mundial em um sistema centro-periferia; e a formulação da teoria da dependência com a revelação dos limites estruturais do desenvolvimento industrial e modernizador devido à manutenção de uma situação de dualidade econômica estrutural, onde as “[...] economias de enclave [...]”, articuladas ao setor moderno-exportador e dominadas pelo capital estrangeiro, se unem a uma economia de controle nacional, exercida pelos grupos locais e apoiados pelo Estado (OSÓRIO, 1994, p. 161-165).

Entendemos que essa síntese do pensamento de Osório (1994) não reflete a variedade de posições teóricas a respeito das questões que envolvem a definição da dualidade econômica estrutural, as relações desiguais no comércio mundial, a relação centro-periferia, a relação entre a industrialização substitutiva e o modelo de desenvolvimento, e, finalmente, o próprio entendimento sobre a teoria da dependência e seus fundamentos marxistas e ou weberianos, sobre a qual, já apontamos, existem acentuadas diferenças. Mas, fugiria aos nossos objetivos insistir nessa discussão.

O que buscamos deixar claro é que todas essas considerações sobre a importância da teoria cepalina do desenvolvimento e da teoria da dependência não rompem com o essencial: 1) A origem histórica do desenvolvimentismo cepalino também permitiu a cristalização de uma ideologia do desenvolvimento que, longe de findar com as crises econômicas dos anos 60 na América Latina, persistiu como ideário que associava progresso a modernização econômica e melhores padrões de renda e consumo, e estes a um determinado estágio do desenvolvimento econômico a ser preservado a todo custo, em nome da civilidade legada pelo capitalismo e sua contrapartida autoritária: a defesa da liberdade econômica e da ordem social e política vigente, justificando, por exemplo, os movimentos políticos e ideológicos conservadores dos quais a América Latina foi palco nas décadas de 1960-1970; 2) A identificação do desenvolvimento ao resultado de uma forma de industrialização onde o insumo tecnológico fosse obtido de forma progressiva e evolutiva, transformando a estrutura social e econômica em direção a um sentido modernizador, reproduzindo assim a trajetória e obtendo padrões sócio-culturais semelhantes aos observados nos países capitalistas

industrializados e desenvolvidos, que passam a ser a referência para a adoção dos modelos inspiradores da superação do subdesenvolvimento.

Como já observamos, Leher (1998) analisa com profundidade a construção da teoria do desenvolvimento como instrumento ideológico gestado pelo Departamento de Estado dos EUA no final da 2ª Guerra Mundial e implementado por meio de uma articulação hegemônica que utilizou um amplo conjunto institucional, envolvendo as agências multilaterais das Nações Unidas criadas em 1944 em Bretton Woods, como o FMI, Banco Mundial, a própria ONU, criada em 1945, e outras que se seguiram, como a CEPAL, a UNESCO, PNUD; bem como por meio da adoção de uma estratégia centrada em acordos bilaterais, como a Aliança para o Progresso entre EUA e América Latina nos anos 1960.²²

O caráter ideológico da teoria do desenvolvimento, para Leher (1998, p. 51), foi extremamente vigoroso e efetivo ao tornar dominante um

[...] poderoso esquema explicativo do crescimento econômico, ainda que à imagem e semelhança do verificado na potência hegemônica. A promessa do desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem do “mundo livre” funcionou como um meio de garantir a ordem social: conforme apontara o ex-presidente Juscelino Kubitschek, “desenvolver dentro da ordem para garantir a ordem”, era crucial num contexto de descolonização acelerada. Nesse sentido, o caráter “persuasivo”, implícito na ideologia do desenvolvimento, omite, apaga, desloca o seu imbricamento com a segurança, constituinte dos projetos de desenvolvimento desde a década de 1950 [...]

²² Talvez fosse o caso de anotar aqui, que boa parte de nossas posições sobre o conteúdo ideológico da teoria do desenvolvimento fundamenta-se nos estudos de Roberto LEHER (1998). A respeito do embate ideológico que marcou a criação do FMI e do BIRD e de como os EUA impuseram suas posições e obtiveram a hegemonia plena nessas instituições multilaterais, ver **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de Doutorado, FEUSP, 1998. No capítulo 3, Crédito, Política e Ideologia: O Banco Mundial como um Império Secular (p. 100-185) LEHER mostra não só o forte teor ideológico que caracterizou as instituições criadas em Bretton Woods, como também que essa construção foi permeada por divergências entre setores keynesianos e explicitamente intervencionistas em relação aos interesses dos EUA no mundo, liderados por Rostow; os seguidores do próprio Keynes, articulador da criação do BIRD e depois, conforme LEHER, “esquecido” por não aceitar os termos impostos por negociadores norte-americanos de auxílio ao desenvolvimento; e os ultraconservadores republicanos ligados ao macarthismo, que não admitiam a caridade como filosofia do Banco Mundial, exigindo compensações para as contribuições feitas pelos empresários norte-americanos. Para LEHER são esses conservadores norte-americanos que radicalizaram a política da condicionalidade em relação ao auxílio ao desenvolvimento: só receberiam os empréstimos capitaneados pelo BIRD e viabilizados depois pela Agência de Desenvolvimento Internacional (IDA) os países fora da influência socialista soviética e aqueles cujos governos não estivessem impregnados pelo nacionalismo independente. Sobre essa condição, LEHER apresenta quatro gráficos sobre o fluxo de empréstimos do BIRD para Brasil, Peru, Chile e Argentina entre 1960 e 1980, que mostram que os empréstimos cessaram quando tais países estavam sob governos democráticos de teor popular nacionalista, e aumentaram acintosamente sob regimes militares e ditatoriais pró-Estados Unidos (p. 111-112).

Citando Charles Bettelheim (1961), Leher (1998) entende que a construção da noção de desenvolvimento utilizou seu antípoda, o subdesenvolvimento, como um campo ideológico estratégico para impedir a expansão do comunismo nos países capitalistas dependentes, constituindo o principal argumento teórico para a criação, por parte dos economistas burgueses, da idéia do ciclo vicioso do subdesenvolvimento, o qual somente poderia ser rompido pela combinação de fatores como investimentos de capitais estrangeiros, elevação da taxa de poupança interna, e fortalecimento de uma classe de empresários capitalistas com o objetivo de liderar a aceleração do desenvolvimento econômico.

1.4.2 Desenvolvimento como ideologia de segurança nacional e os limites dos processos históricos e econômicos numa perspectiva sistêmica

Por meio do Ponto IV, já destacado por nós em outras ocasiões, a noção do desenvolvimento e o desenvolvimentismo são criados simbolicamente, na visão de Leher (1998), quando do Discurso sobre o Estado da União realizado pelo presidente Harry Truman, dos Estados Unidos, em 1949. Nesse discurso, o desenvolvimento é reduzido a um conjunto de técnicas possibilitadas pela utilização da ciência, com crescimento da produtividade e a intensificação do comércio internacional. Com um grande esforço institucional que envolveu a criação e implementação acelerada do Plano Marshall, a ONU, Banco Mundial, OTAN, e a Aliança para o Progresso, a difusão da nova crença visou tornar universais o modo de vida e o sistema econômico-político americanos. É importante não esquecer que a chamada Doutrina Truman, criada em 1947, tornou perceptível o início da Guerra Fria entre EUA e URSS e foi acompanhada no interior dos EUA pela caça a comunistas lideradas pelo senador Douglas McCarthy, dando origem ao macarthismo.

Leher (1998) alerta para o fato de que a educação, nesse momento, ainda não é citada como uma condição essencial para a obtenção do desenvolvimento e superação do atraso cultural e tecnológico em relação aos países desenvolvidos. Durante toda a primeira fase da imposição hegemônica da ideologia do desenvolvimento, entre 1949 e 1968, o lema predominante foi “desenvolvimento é segurança”, o que correspondeu à truculência política e ideológica das manipulações e repressões que financiaram golpes militares e ditaduras pró-capitalismo em várias regiões do mundo, prioritariamente na América Latina, bem como intervenções militares intensas no marco da guerra contra o comunismo, como foi o caso das intervenções militares dos EUA na Grécia e na Turquia em 1947, do cerco naval de Taiwan

em 1949, da Guerra da Coréia em 1950-53, e da Guerra do Vietnã a partir de 1960, aonde os EUA chegaram a ter 550.000 soldados em ação (HOBSBAWM, 1996; MAGNOLI, 1992).

Conforme Leher (1998), somente a percepção dos revezes na Guerra do Vietnã (1960-1975) em 1968, quando surgiu a expressão “atoleiro vietnamita”, e uma expansão de movimentos revolucionários socialistas na antiga Indochina e em várias regiões do mundo, bem como uma aproximação dos EUA com a URSS e a China visando estabilizar a partilha do mundo, modificaram a ênfase ideológica do “desenvolvimento é segurança” articulado pelo Departamento de Estado dos EUA, dando início a uma nova fase que correspondeu ao início do Governo Nixon, em 1968, e a uma revisão ideológica na ação do Banco Mundial com Robert McNamara (1968-1981).

Surgiria, assim, um novo postulado: desenvolvimento como necessidade humana básica, no qual a educação assumiria um papel estratégico cada vez maior, acompanhado da criação de um consenso modernizador, em termos econômicos, e conservador, em termos políticos, consenso esse que encontrou sua definição teórica na criação da teoria do capital humano atribuída a Schultz, e que, desde 1968 e até os dias atuais, se constitui no suporte teórico central do Banco Mundial, com grande penetração em diversos espaços institucionais.

A nosso ver, os argumentos utilizados por Leher (1998) para demonstrar que a teoria do desenvolvimento surge como um instrumento ideológico de dominação hegemônica nos países capitalistas, liderados pelos Estados Unidos, são bastante consistentes, apoiados em farta e ampla documentação que sua investigação revelou. É arriscado elaborar uma síntese da contribuição de Leher (1998) que não empobreça a riqueza de sua abordagem, mas, ainda assim, procuramos destacar alguns pontos centrais de sua análise, que são úteis aos nossos propósitos. Sumariamente, podemos considerar que a construção ideológica da teoria do desenvolvimento, na sua visão, se materializou por meio de ações desenhadas e cuidadosamente implantadas sob o comando do Departamento de Estado dos EUA, sofrendo determinadas mudanças de ênfase, conforme as composições políticas do governo norte-americano se alteravam, mas mantendo uma continuidade em seus objetivos centrais. Os dois instrumentos institucionais prioritários nessa ação ideológica, na sua visão, foram, de um lado, a linha política e o teor acadêmico e científico a respeito da noção de desenvolvimento articulados pelo Banco Mundial e, de outro lado, focando a história política latino-americana, a aprovação de acordos bilaterais de cooperação onde ficasse implícito o objetivo ideológico

das iniciativas, como é o caso do acordo Aliança para o Progresso, assinado no Uruguai em agosto de 1961 por John Kennedy e demais representantes latino-americanos [exceto Cuba] como parte da Carta de Punta del Este.

O arcabouço teórico da concepção de desenvolvimento e das formas de se superar o subdesenvolvimento seria dado por um importante funcionário do Departamento de Estado dos EUA, W. W. Rostow, ao divulgar desde 1958 em conferências internacionais e publicar, em 1964, o livro *As Etapas do Desenvolvimento Econômico: um manifesto não-comunista*. Nessa obra, a realização das etapas necessárias para a superação do subdesenvolvimento, das quais já tratamos anteriormente, implicava criar pré-condições necessárias, entre as quais Leher (1994) destaca o argumento de Rostow de que as sociedades subdesenvolvidas apresentavam uma tendência à acomodação devido ao caráter estático de suas economias e ao encrustamento de grupos dominantes oligárquicos no poder, avessos a transformações estruturais. No seu próprio interesse, antes que profundas contradições do contato com o capitalismo mundial e graves crises econômicas e sociais desestruturassem tais países, abrindo espaço para a infiltração comunista, era necessária a ação de um agente exógeno que pudesse provocar o desenvolvimento, mesmo que isso viesse acompanhado de uma invasão militar, quebrando a situação de acomodação e removendo antigas obstruções e resistências ao desenvolvimento para que se pudesse sobrevir o arranque, ou a decolagem, que, como vimos, esteve diretamente associada à industrialização.

Rostow trabalharia depois com o chefe do Departamento de Estado dos EUA, Robert McNamara, ambos diretamente envolvidos com a intervenção militar dos EUA no Vietnã, e, de acordo com Leher (1998), seria o autor do Relatório de 1967 que decidia pela ampliação da ofensiva militar e pelo apoio dos EUA às ditaduras pró-capitalismo que estavam se instaurando na Indonésia, Guatemala, San Domingos, Brasil, e outros países. Enquanto Rostow foi o articulador do conteúdo ideológico da Aliança para o Progresso em 1961, com o princípio “desenvolvimento é segurança”, recomendando o intervencionismo, McNamara seguiu outra linha, enfatizando a educação e as questões sociais como instrumentos mais eficientes de obter apoio ideológico ao desenvolvimento, colocando essa visão em prática no período em que assumiu a direção do Banco Mundial, entre 1968 e 1981.

A extensão ideológica da relação entre desenvolvimento e segurança não fica restrita ao campo teórico, essa é uma observação importante de Leher (1998): as ações são tomadas

em escala mundial, para preservar o domínio hegemônico norte-americano e o capitalismo como sistema econômico mundial. Em 1963, a Aliança para o Progresso radicaliza suas posições, e passa a defender explicitamente a intervenção militar norte-americana para garantir o desenvolvimento econômico e preservar os interesses norte-americanos em áreas de conflito na América Latina, colocando as reformas estruturais e democracia em segundo plano. Um primeiro sinal dessa nova orientação é a oposição intransigente ao governo João Goulart (1961-64) no Brasil, e o amplo apoio dado ao Golpe Militar de 1964. Como já mencionamos, o Banco Mundial nessa época seguia a mesma linha ideológica da Aliança, fornecendo elevados empréstimos às ditaduras e aos governos militares que compartilhassem dos mesmos objetivos estratégicos do desenvolvimento. Segundo Leher (1998), a aceitação e defesa do princípio de que desenvolvimento é segurança surge no Brasil durante o governo JK (1955-1959) e é retomada pelos militares, tornando-se lema oficial durante o governo ditatorial de Ernesto Geisel (1975-1979).

Finalmente, a respeito da educação enquanto componente estratégico da ideologia do desenvolvimento, Leher (1998, p. 60) entende que, durante a fase hegemônica da Aliança para o Progresso na América Latina, a educação nunca foi uma prioridade, sendo que a referência à importância da mesma para o desenvolvimento na Carta de Punta del Este de 1961 aconselhava apenas “[...] a erradicação do analfabetismo e a garantia de um mínimo de seis anos de escola primária para todas crianças em idade escolar [...]”. Embora já se procurasse pensar a educação como um valor econômico, citando-se a teoria do capital humano de Schultz, a ação prioritária no campo ideológico envolvendo a educação era ainda na questão da segurança, pois a prioridade era afastar a influência marxista nas universidades latino-americanas e distanciar as universidades do contato com as massas populares e os estudantes da vida política. Para isso, a orientação ideológica da Aliança, sob inspiração de Rostow, era liquidar a autonomia universitária e despolitizar as universidades por meio de uma privatização financiada por programas internos e externos de apoio à expansão e modernização do ensino superior.

É com essa perspectiva que são assinados acordos com o Brasil e o Chile, em 1968, sob a orientação da Agência de Apoio ao Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que acarretaram as reformas universitárias no Brasil e uma demissão de 40% dos professores e afastamento de 30% dos alunos no Chile, chegando a 60% de ambos em cidades como Santiago e Valparaíso. Outra forma de se impor ideologicamente no campo educacional foi a

articulação por parte da Aliança para o Progresso de convênios com entidades beneficentes, durante a década de 1970, que direcionaram todos os esforços para tornar neutro o ensino superior e financiaram pesquisas e expansão do ensino universitário privado por meio da concessão de significativos auxílios financeiros, como a Fundação Ford (US\$ 3 bilhões); Rockefeller (US\$ 850 milhões) e Kellogg (US\$ 500 milhões).

Segundo Leher (1998), o período em que a Aliança para o Progresso perdeu força, no que se refere ao teor ideológico dado ao conceito de desenvolvimento, coincide com a ascensão do Banco Mundial nesse objetivo, agora enfatizando, como já anotado, durante a direção de McNamara desde 1968, o desenvolvimento como necessidade humana básica, quando ganha força a vinculação ideológica entre educação e desenvolvimento sob a influência da teoria do capital humano. Assim, o combate à pobreza e à falta de escolaridade mínima é colocado, em última instância, como a defesa da segurança e da estabilidade:

[...] para tornar a ação educacional do Banco mais efetiva, McNamara reuniu informações, principalmente numéricas, acerca da situação educacional de cada tomador, ampliando a capacidade de intervenção nas políticas dos seus tomadores. Isto exigiu o aumento do seu corpo técnico, de modo que, cada setor e cada país fosse acompanhado. Com base nessas informações, o Banco passou a requerer mudanças na estrutura administrativa e nas prioridades dos sistemas educacionais, visando a enquadrá-los em suas diretrizes. Para garantir a efetividade das suas recomendações, o Banco situou o cumprimento das diretrizes educacionais como uma **condicionalidade** para o aval do Banco aos financiamentos requeridos pelos países tomadores. (LEHER, 1998, p. 66).

Conforme Leher (1998), a construção do campo ideológico do desenvolvimentismo assume a partir daí uma nova ênfase e suporte teórico, com o BIRD adotando as teses de Chenery, no sentido de que o crescimento gera concentração de renda nas mãos dos mais favorecidos e, por isso, a distribuição de renda deve compor a estratégia de desenvolvimento sem mudanças na ordem econômica, por meio da ação social do Estado. Ao mesmo tempo, ampliava a defesa da adoção de políticas educacionais nos países que recebiam investimentos para que as mudanças educacionais necessárias para aproximar o desenvolvimento das necessidades básicas da população correspondessem à adoção por parte desses países de estratégias que possibilitassem a elevação da produtividade do trabalho dos setores mais pobres da população por meio da valorização do capital humano.

Leher (1998) continua sua análise abordando as relações entre o Banco Mundial e a

educação com base em novos contextos históricos, como o surgimento do neoliberalismo dos anos 1980 e a ideologia da globalização desde meados dos anos 1990. Mas, por hora, ressaltamos que o autor tende a manter o entendimento do desenvolvimento sob o capitalismo como uma construção ideológica que, por um lado, serve a objetivos hegemônicos de dominação política, e, por outro, à preservação do poder sócio-econômico dominante no capitalismo mundial diante de seus abalos estruturais, quando, a seu ver, se constroem os novos modelos hegemônicos de dominação ideológica associados à idéia de uma nova era da história, que visa a iniciar uma nova periodização do tempo, apagando, assim, o passado e a percepção dos conflitos que conduziram à crise estrutural do capitalismo.

Embora ostente forte componente ideológico, e o estudo que realizamos sobre a origem histórica do desenvolvimento, como teoria do desenvolvimento, bem como a análise possibilitada por Leher (1998) demonstram isso, entendemos que as formas de percepção do desenvolvimento histórico do capitalismo nas várias sociedades em que o mesmo é hegemônico são essencialmente concretas e causam profunda preocupação. Entendemos também que é necessário reforçar a análise dos aspectos sistêmicos do processo histórico e econômico do desenvolvimento do capitalismo, separando-o, quando for o caso, da análise dos mecanismos ideológicos que subsidiam a idéia do desenvolvimento como fator de modernização e progresso aparentemente irreversível, ancorados numa similaridade de etapas de modelos de industrialização que, conforme Arrighi (1998, p. 217-220) constitui, na essência, uma “ilusão do desenvolvimento.”

Um segundo ponto a considerar nos remete à reflexão sobre o desenvolvimentismo cepalino e a teoria da dependência, no sentido de que há uma identificação na concepção do desenvolvimento associado ao resultado de uma industrialização onde o progresso técnico e tecnológico fosse obtido de forma progressiva e evolutiva, transformando assim a estrutura social e econômica conforme as necessidades da modernização econômica e produtiva. Enquanto que, para o desenvolvimentismo cepalino e para os pós-keynesianos em geral, essa reprodução do modelo econômico tornaria possível reproduzir também padrões sócio-culturais semelhantes àqueles observados nos países capitalistas industrializados e desenvolvidos, para os teóricos da dependência essa reprodução acontecia de forma desigual e desequilibrada, necessitando tanto da interferência reguladora estatal quanto de mudanças nos centros hegemônicos favoráveis à superação das condições estruturais da dependência.

Contudo, conforme Arrighi (1998, p. 207-209), ambas as concepções não rompem com o essencial, a idéia de que o desenvolvimento corresponde à modernização econômica e produtiva e que o progresso técnico se associa diretamente ao processo da industrialização.²³ A suposição de que industrialização seja equivalente a desenvolvimento e a de que núcleo orgânico seja o mesmo que industrial se constituíram, assim, num ponto de identidade entre as “[...] escolas da dependência e da modernização [...]”, pois entenderam que o desenvolvimento se expressava concretamente por meio de uma industrialização que deveria necessariamente realizar-se (desenvolvimentistas) ou que enfrentava limitações estruturais para realizar-se (dependentistas).

Outra suposição questionável, para Arrighi (1998, p. 209), é a de que as relações entre núcleo orgânico e periferia sejam essencialmente constituídas por uma rede de trocas desiguais, com preponderância, assim, para o comércio mundial. Com base em Emmanuel (1972), o autor entende que o conceito de troca desigual não se refere a uma posição numa rede de comércio, mas sim ao comércio entre Estados “[...] caracterizados por diferentes níveis salariais, mas pela mesma taxa de lucro e de produtividade [...]”, o que indica uma falta de mobilidade dos recursos de mão-de-obra proporcional a uma alta mobilidade dos recursos de capital e resulta na apropriação dos benefícios do comércio pelo parceiro com o nível mais alto de salários, independentemente de sua posição nas redes de comércio.

Apesar de reconhecer a importância da troca desigual na criação e reprodução da estrutura núcleo orgânico - periferia da economia capitalista mundial, Arrighi (1998) entende que outros dois mecanismos foram mais essenciais para a criação dessa polarização: as transferências unilaterais de mão-de-obra, por um lado, e de capital, por outro. Essas transferências, a seu ver, não pressupõem a existência de uma relação de comércio ou de rede de trocas, e se realizaram historicamente tanto pelo uso da força por parte de Estados mais

²³ A esse respeito nos apoiamos também em WALLERSTEIN (1990, apud TEODORO, p. 106-109) no sentido de que a teoria da modernização, surgida no interior das ciências sociais desde o século XIX, correspondia a uma concepção do desenvolvimento como um estágio mais avançado da civilização, para o qual os Estados atrasados deveriam seguir conforme a evolução de seus sistemas políticos e sociais. A idéia de modernidade pressupunha um deslocamento contínuo e progressivo como resultado de uma lei geral do desenvolvimento social que deveria conduzir à superação das limitações que impediam que um Estado atrasado pudesse acelerar suas etapas, chegando próximo ao ponto em que se encontravam os Estados avançados. Esse princípio teórico teria orientado um conceito de desenvolvimento, entre 1940 e 1960, assumido e difundido com vigor por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e FMI, e justificado um excepcional incremento na concessão de fundos governamentais e institucionais para financiamento de pesquisas e projetos de cientistas sociais dispostos a trabalhar em desenvolvimento.

poderosos, quanto de forma voluntária, pelos donos dos recursos. Tráfico de escravos, trabalho forçado realizado por prisioneiros, transferências compelidas de recursos de capital como reparação de custo de guerras, são exemplos de transferências impostas, enquanto que emigração de trabalhadores e fuga de capital são exemplos de transferências voluntárias.

Como demonstrou Arrighi (1996, pp. 64-65) ao estudar o sistema econômico mundial e os ciclos sistêmicos de acumulação do capital, a ideologia do desenvolvimento foi um instrumento construído sob a hegemonia dos Estados Unidos para reconduzir o sistema interestatal e econômico mundial a um novo ponto de equilíbrio, a uma restauração de princípios, normas e regras (semelhantes àquelas construídas pela hegemonia holandesa no século XVII) devido à desintegração do sistema hegemônico da Inglaterra de imperialismo de livre comércio como resultado de profundos abalos na disputa pelo poder hegemônico mundial com a Alemanha (as duas guerras mundiais) e do caos sistêmico que se intensificou a partir daí, o qual também se relaciona aos impactos mundiais da Revolução Russa de 1917.

Para Arrighi (1996), a desorganização irremediável da ordem mundial do século XIX, percebida em 1945, levou os funcionários dos governos norte-americanos a pensarem na construção de uma nova ordem mundial como único meio de deter a onda de revoluções que se seguiria ao caos econômico que se desenhava no cenário mundial pós-guerra. Longe de colocar isso como preocupação única, Arrighi (1996) mostra que, como outras vezes, a capacidade de reformular o sistema interestatal unificou cidadãos e governantes do sistema mundial para que os interesses nacionais do novo Estado hegemônico, os Estados Unidos, incorporassem um interesse geral. As respostas ideológicas e hegemônicas norte-americanas se constituíram, assim, em respostas reformistas em relação aos desafios formulados pela Revolução Russa de 1917 e universalizados por Lênin. É somente nesse sentido que surge o universalismo norte-americano e sua defesa do direito à autodeterminação e criação de Estados soberanos, apoiando a descolonização de enormes regiões asiáticas e africanas, que era um processo iminente, mas direcionando os novos Estados para a formação da ONU, aonde, como vimos, a hegemonia norte-americana estaria preservada.

Por outro lado, buscou-se criar também mecanismos que dessem condições de subsistência a todos os cidadãos que estavam se integrando no sistema econômico mundial, substituindo-se a ideologia liberal inglesa por uma ideologia que criasse a idéia de que os direitos dos cidadãos estavam acima dos direitos absolutos de propriedade e dos direitos

absolutos de governo, e cuja maior expressão seria o consumo de massa em larga escala. As instituições de Bretton Woods, como o Banco Mundial, o FMI e a própria ONU surgem como parte dessa ofensiva norte-americana considerada por Arrighi (1996) como uma resposta ao universalismo revolucionário de Lênin, frente ao qual Franklin Roosevelt propõe um unimundismo integrante de um idealismo revolucionário, onde a institucionalização de um governo mundial, incluindo também a União Soviética, traria não só uma era de paz, como também de justiça e prosperidade mundial.

Contudo, a ascensão dos conservadores norte-americanos e a Doutrina Truman como resposta às tensões e aos conflitos ideológicos mundiais a partir de 1947 transformou a hegemonia norte-americana numa guerra ideológica intensa contra o poderio soviético, exaltando a defesa do livre-mundismo capitalista e institucionalizando o controle norte-americano do dinheiro mundial e do poderio militar global “[...] como instrumentos primários da hegemonia norte-americana [...]” (ARRIGHI, 1996, p. 67-68).

Entendemos que é nessa perspectiva que nasce a teoria do desenvolvimento enquanto um conjunto teórico e ideológico contextualizado no período 1947-1952 (da declaração da Doutrina Truman ao lançamento das teses de Rostow) e subsidiada por um programa de ações políticas e econômicas coordenadas pelas instâncias hegemônicas de poder político global de sustentação do sistema econômico mundial, tendo por objetivo reproduzir nos países subdesenvolvidos as trajetórias do desenvolvimento econômico dos países capitalistas centrais, na verdade, o modelo norte-americano.

Esse objetivo, de equiparar-se aos países desenvolvidos, que moldou as políticas econômicas dos Estados periféricos ao núcleo orgânico do capitalismo mundial a partir da década de 1950, é mais bem definido por Arrighi (1998) como uma ilusão do desenvolvimento. Essa ilusão correspondeu, assim, à crença na convergência entre as economias mundiais num período relativamente curto de tempo e à obtenção de padrões semelhantes de consumo e qualidade de vida por parte dos países subdesenvolvidos mediante a aceitação e aplicação, por parte de seus Estados, de intensos esforços para conseguir o crescimento econômico por meio de industrializações, e outros tipos de suportes modernizadores do sistema produtivo.

Para Arrighi (1998), esse sonho desenvolvimentista se realizou, algumas vezes, apenas

esporadicamente e por um curto período de tempo na maioria das vezes, excetuando-se o caso da economia japonesa nos anos 1960, e foi quase sempre euforicamente entendido como um milagre econômico. Essa idéia mostra a importância da análise de Arrighi (1998): os milagres econômicos vistos como produção de riqueza estabilizadas por uma continuidade em longos intervalos de tempo, ou renda a longo prazo, demonstram por meio da análise de gráficos de evolução e intensidade do produto líquido no sistema mundial, entre 1938 e 1983, uma mudança quase imperceptível nas tendências globais das curvas de expansão econômica, compondo naqueles momentos tendências que revelaram, na verdade, uma surpreendente estabilidade nas linhas demarcatórias do movimento de expansão econômica entre a periferia, núcleo orgânico e semiperiferia do capitalismo mundial.

A análise dos gráficos de industrialização das economias mundiais mostra que, muito mais do que conquistar a industrialização e se equiparar aos países desenvolvidos, a industrialização das economias periféricas correspondeu, na verdade, a uma periferização das indústrias no sistema econômico mundial, sendo acompanhada de um aumento da distância na produção de renda interna nos Estados constituintes do conjunto periférico do sistema mundial em relação aos Estados do núcleo orgânico central; ou seja, ao mesmo tempo em que a acumulação do capital se intensificava nos Estados hegemônicos do núcleo central, diminuía nos Estados do conjunto periférico, dessa forma mantendo-se ou até mesmo ampliando-se as diferenças de riqueza entre os Estados periféricos e aqueles integrantes do núcleo hegemônico no longo prazo, o que reforçava e ainda reforça, a nosso ver, a polarização entre as esferas constitutivas do sistema econômico mundial o sob o capitalismo.

Contudo, a idéia de se convergir para um patamar muito próximo de desenvolvimento se manteve, chegando aos dias atuais como um dos componentes centrais na construção conceitual da chamada era da globalização econômica e suas parceiras sociedades do conhecimento e da informação, respaldadas e definidas em suas origens, por meio de uma relação de mútuas condicionalidades com as necessidades demandadas pelas inovações tecnológicas, principalmente nas áreas da informática e comunicações. Nesse novo mosaico, ganha corpo mais uma vez a idéia da educação como um instrumento útil à obtenção do desenvolvimento, retomando e atualizando a teoria do capital humano.

2. A globalização econômica como um novo estágio do desenvolvimento sob o capitalismo e seus impactos na educação

Para o economista Paul Singer (2003) o desenvolvimento econômico e social que caracteriza o início do século XXI, em suas linhas gerais, deve ser pensado como resultado de um processo de reestruturação produtiva e de intensificação da internacionalização do capital produtivo e financeiro, os quais, a seu ver, compõem as características gerais da globalização econômica mundial. Dessa forma, o entendimento do desenvolvimento sob o capitalismo na época atual pressupõe também uma reflexão sobre o significado da globalização econômica.

Como vimos no capítulo anterior, outros estudos também apontaram nessa direção, como as análises de Vânia L. Bastos e Maria L. F. Silva (1995), Comin (2001), Sunkel (2001), e, com algumas ressalvas, Arbix e Zilbovicius (2001). Em todas essas análises há essa sugestão de que a globalização pode representar uma nova possibilidade de se pensar o desenvolvimento sob o capitalismo, apesar das dificuldades colocadas por esse processo.²⁴

A questão inicial a ser discutida nesse capítulo é sobre o significado da globalização econômica, sua natureza, implicações, e existência concreta. Esse objetivo, contudo, não pode ser dissociado de outras duas preocupações que motivaram nossa investigação: em primeiro lugar, a continuidade da reflexão sobre o desenvolvimento; em segundo lugar, a reflexão sobre os impactos que a globalização tem causado à educação escolar. As possíveis relações entre as inovações tecnológicas e o surgimento das sociedades do conhecimento e da informação, conforme determinadas análises, constitui o campo específico no qual iremos abordar as novas demandas que se pretende para a educação.

²⁴ As ressalvas colocadas por parte de ARBIX e ZILBOVICIUS (2001, p. 63-65) se referem ao fato de que, para os autores, qualquer que seja o impacto que se possa atribuir à globalização no entendimento e construção social e econômica do desenvolvimento, esse só pode ser pensado como expressão de resgate da civilidade, como referência para um mundo melhor para se viver, onde o que importa, acima de tudo, é a qualidade social e cultural da vida das imensas populações do mundo ainda alijadas do direito a uma vida digna. É por esse motivo que ARBIX e ZILBOVICIUS entendem o desenvolvimento como expressão das possibilidades concretas de uma noção mais ampla do ser humano e do lugar do ser humano na busca de uma estratégia de desenvolvimento, quer dizer, o desenvolvimento humano, conforme a contribuição original de Amartya SEN (1997), deve ser a única forma de se entender tanto a validade de seus objetivos e pressupostos quanto a prioridade dada às políticas públicas na sua consecução.

2.1 Indicadores do desenvolvimento numa perspectiva sistêmica

Nossa preocupação, até o momento, foi localizar e refletir sobre as questões teóricas e ideológicas relacionadas à origem da teoria do desenvolvimento. Nesse intuito, por algumas vezes, terminamos transitando por sentidos mais atualizados a respeito do desenvolvimento, suas revisões teóricas, as aproximações com o sentido dos processos histórico-econômicos globais e locais, e as imposições políticas e mudanças institucionais em sua relação com a educação, vista então de forma bastante abrangente.

Ao nos apoiarmos nas concepções e na análise histórica e econômica de Arrighi (1996, 1998) a respeito das remotas possibilidades de convergência mundial em relação ao processo histórico do desenvolvimento capitalista, enquanto sistema mundial, conforme a análise de Wallerstein (2002, 2003), o fizemos num contexto específico, no qual o desenvolvimentismo, mais apropriadamente, e a teoria da dependência, de forma mais paradoxal, formaram a base da reflexão realizada.

Para Arrighi (1998, p. 217), o desenvolvimento, no sentido da reprodução acelerada, por parte das economias periféricas, da trajetória realizada pelos Estados do núcleo orgânico do sistema mundial, visando obter, em curto espaço de tempo, uma riqueza nacional semelhante àquela obtida por tais Estados, enfrenta uma limitação estrutural de difícil transposição, uma vez que as “[...] oportunidades de avanço econômico, tal como se apresentam serialmente para um Estado de cada vez, não constituem oportunidades equivalentes de avanço econômico para todos os Estados [...]”. Tomando por base a análise de Wallerstein (1988) e os conceitos de riqueza oligárquica e riqueza democrática introduzidos por Harrod (1958), Arrighi (1998, p. 217) entende que:

[...] desenvolvimento nesse sentido é uma ilusão. A riqueza dos Estados do núcleo orgânico é análoga à riqueza oligárquica de Harrod. Não pode ser generalizada porque se baseia em processos relacionais de exploração e processos relacionais de exclusão que pressupõem a reprodução contínua da pobreza da maioria da população mundial.

A idéia dos processos relacionais de exploração e de exclusão aplicada às formas de intercâmbio econômico entre os diferentes Estados significa que o sistema mundial do

capitalismo estabelece uma distinção fundamental entre os movimentos da acumulação do capital realizados em suas diversas composições orgânicas, de tal forma que a participação dessas instâncias [Estados periféricos, semiperiféricos e núcleo orgânico] na divisão mundial do trabalho se realiza mediante uma diferenciação persistente na repartição dos benefícios decorrentes das respectivas formas de participação: enquanto que o núcleo orgânico absorve o grosso dos benefícios da participação na divisão mundial do trabalho, os demais Estados recebem apenas recompensas marginais, insuficientes para diminuir a distância em relação ao padrão de riqueza ostentado pelos dirigentes e cidadãos dos Estados do núcleo orgânico. Esse movimento é aquilo que Arrighi (1998) define como o processo de exploração que caracteriza a dinâmica do capitalismo enquanto sistema econômico mundial.

Os processos de exclusão, talvez o ponto mais polêmico nessa análise de Arrighi (1998), compreendem, por sua vez, o fato de que a riqueza oligárquica dos Estados do núcleo orgânico fornece aos seus dirigentes e cidadãos os meios necessários para excluir os dirigentes e cidadãos dos Estados periféricos ou semiperiféricos do uso e benefício de recursos que são escassos ou estão sujeitos a uma acumulação anormal.

Entende-se, assim, que certos benefícios ou recursos, que se relacionam diretamente com as possibilidades do desenvolvimento econômico do capitalismo mundial, não estão disponíveis para todos Estados, sociedades e cidadãos integrantes do sistema mundial, pelo menos enquanto nos Estados do núcleo hegemônico do capitalismo tais recursos e seus benefícios estiverem associados a um padrão diferenciado da acumulação do capital, ou estiverem estrategicamente associados a uma limitação estrutural em suas formas de produção e reprodução. Na nossa compreensão, embora seja peremptória, essa exclusão tende a se justificar por mecanismos ideológicos que reforçam nos Estados periféricos a crença na inadequação de suas estruturas produtivas, levando a um maior ímpeto modernizador e a uma intensificação de ajustes estruturais que significam um aumento da competição econômica e intra-estatal não para romper com as limitações do sistema mundial, mas sim para manter-se numa determinada posição dentro do sistema mundial do capitalismo.

Mesmo sendo distintos, os processos relacionais de exploração e exclusão, para Arrighi (1998, p. 218), são complementares, pois:

[...] Os processos de exploração fornecem aos Estados do núcleo orgânico e a seus agentes os meios para iniciar e sustentar processos de exclusão. Os processos de exclusão geram a pobreza necessária para induzir os dirigentes e cidadãos dos Estados periféricos e semiperiféricos a buscar continuamente a re-entrada na divisão mundial do trabalho em condições favoráveis aos Estados do núcleo orgânico.

Na análise de Arrighi (1998), enquanto que o conceito de riqueza oligárquica identifica o tipo de riqueza existente nos Estados do núcleo orgânico do capitalismo mundial, a riqueza dos Estados semiperiféricos corresponde ao conceito de riqueza democrática, pois, a princípio poderia ser generalizada. Isso significa que, se houvesse uma identidade entre os esforços humanos em termos de eficiência, intensidade, e uso igualitário de recursos escassos, haveria uma equalização do domínio técnico e dos benefícios decorrentes da utilização dos recursos semelhante, na média, ao padrão usufruído pelos povos da semiperiferia.

É importante apontar nesse momento, que os Estados, sociedades e economias integrantes do conjunto orgânico semiperiférico, na análise de Arrighi (1998) com base nos movimentos de longa duração de produção de renda, ou riqueza, correspondiam, então, a Estados como Portugal, Espanha, Turquia, Grécia, Irlanda do Norte, Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong, Israel, África do Sul, Costa Rica, México, Chile, Argentina, Venezuela, Uruguai e os Estados que, na época [final dos anos 1980], ainda eram democracias populares ou economias socialistas, como a URSS, Polônia, Hungria e Romênia.

Nesse grupo orgânico, como nos demais, Arrighi (1998) localiza também Estados em diferentes posições, alguns, solidamente inseridos, outros, inseridos de forma precária, como entendia ser o caso da Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Bulgária, Albânia, Argélia, Brasil, Colômbia, Irã, Iraque e Síria. Boa parte desses Estados, ainda hoje, nos levantamentos de indicadores do desenvolvimento feitos pelo Banco Mundial são considerados países de renda média, situados numa hierarquia de renda que ou os aproxima da periferia do núcleo orgânico hegemônico - caso hoje de Espanha, Coreia do Sul, Israel - ou os coloca próximo do conjunto orgânico periférico, como é o caso da Argélia, Iraque, Síria.

De qualquer forma, essa classificação tende a se modificar, conforme Arrighi (1998), muito mais pela possibilidade de alguns Estados caírem para o núcleo orgânico periférico, do que ascenderem ao núcleo orgânico hegemônico.

A esse respeito, entendemos que não seria possível seguir uma analogia entre o sistema mundial do capitalismo e suas estruturas orgânicas, conforme Arrighi (1998), e a divisão dos países pelo seu nível de desenvolvimento conforme os critérios adotados pelas agências multilaterais, caso do Banco Mundial, nos seus relatórios sobre o desenvolvimento. Mas é possível ver semelhanças ao compararmos as economias e Estados integrantes dos conjuntos orgânicos do núcleo central, semiperiférico e periférico do capitalismo mundial e as economias de renda alta, renda média e renda baixa. No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, que teve como tema *O Estado num mundo em constante transformação*, na parte final, onde se localiza as tabelas comparativas com os indicadores selecionados do desenvolvimento, a Tabela 1 - Indicadores Básicos do Desenvolvimento continha os itens: população, área, dados de PNB *per capita*, % de pessoas que vivem com menos de 1 dólar por dia, esperança de vida ao nascer, e a taxa de analfabetismo de adultos.

Decorridos quase 10 anos da classificação feita por Arrighi (1998) até meados dos anos 80, vemos no estudo do Banco Mundial (1997) que a Albânia se encontrava no grupo considerado pelo BIRD de economias de baixa renda; Turquia, Costa Rica, Venezuela, ex-URSS, Polônia, Romênia, Argélia, Colômbia e Síria se encontravam na ponta final do grupo de renda média, definidos como economias de renda média baixa; Grécia, África do Sul, México, Chile, Argentina, Uruguai, Hungria, Republica Tcheca, Argélia e Brasil estavam no grupo de renda média; enquanto que Portugal, Espanha, Irlanda do Norte, Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong, e ex-Alemanha Oriental estavam no grupo de economias de alta renda.

A posição no interior dos grupos é importante na classificação feita pelo BIRD, por exemplo, a Alemanha (US\$ 27.510 de PNB *per capita*) estava na parte mais alta das economias de renda alta, enquanto que a Coreia do Sul (US\$ 9.700), em 1997, estava na parte mais baixa, próxima do grupo de economias de renda média alta. Grécia (US\$ 8.210) e Argentina (US\$ 8.030) estavam na parte mais alta das economias de renda média alta, enquanto Brasil (US\$ 3.640), México (US\$ 3.320) e África do Sul (US\$ 3.160) estavam na parte mais baixa desse grupo de renda média alta. Venezuela (US\$ 3.020), Polônia (US\$ 2.790) e Turquia (US\$ 2.780), estavam na parte mais alta do grupo de renda média baixa, enquanto que Síria (US\$ 1.120), Bulgária (US\$ 1.330), Romênia (US\$ 1.480) e Argélia (US\$ 1.600) estavam na parte mais baixa desse grupo, próximos do grupo de economias de renda baixa, onde encontramos apenas a Albânia (US\$ 670) na lista apresentada por Giovanni Arrighi.

Tão importante quanto perceber as colocações na classificação dos indicadores do desenvolvimento formulados pelo Banco Mundial é perceber as variações de crescimento econômico anual médio, no caso o período considerado no Relatório de 1997 é entre 1985 e 1995. Dos Estados e economias que destacamos acima, as variações mais negativas foram das ex-economias socialistas, com a ex-URSS caindo em média 5,2% no nível de renda *per capita* anual no período considerado; enquanto que a variação mais positiva foi da Coreia do Sul, com um crescimento médio anual de 7,7% no mesmo período. Quedas brutais do nível de expansão do PNB *per capita* anual também chamaram nossa atenção no caso de países africanos (Gabão, -8,2%; Camarões, -6,6%), centro-asiáticos (Geórgia, -17,0%; Azerbaijão, -16,3%; Armênia, -15,1%) e latino-americanos (Haiti, -5,2%; Nicarágua, -5,4%), enquanto que outras expansões do PNB *per capita* que merecem destaque foram da Tailândia (8,4%), China (8,3%), Cingapura (6,2%), Irlanda (5,2%), Chile (6,1%) e Indonésia (6,0).²⁵

Exceto alguns casos de oscilações nas posições do desenvolvimento, conforme o relatório do BIRD (1997), o que constatamos é a pertinência da análise de Arrighi (1998), no sentido de que, mesmo sendo difícil a comparação, há uma clara tendência à estabilidade na trajetória econômica dos Estados quando observados as variações de renda no longo prazo. Estudos recentes observados por nós reforçaram essa assertiva, como, por exemplo, o levantamento divulgado pelo Jornal Folha de S. Paulo (03/09/2006, p. B5) com base em projeções para as economias emergentes até 2010 divulgado pelo FMI: nesse levantamento, as posições de 25 economias emergentes praticamente mantêm as tendências já apontadas por nós. O argumento central para as tendências localizadas também não se alterou em relação ao relatório do BIRD (1997): algumas economias teriam aproveitado melhor o novo contexto da economia internacional, a globalização econômica, enquanto outras, como a brasileira, permaneciam patinando em concluir as reformas necessárias à ampliação da competitividade econômica internacional e entrada num círculo virtuoso de crescimento sustentado.

²⁵ Não há como não fazer uma associação entre os dados comparativos das tabelas com os indicadores do desenvolvimento do BIRD (1997, p. 224-258) e o teor dos artigos e análises sobre o Estado no novo contexto do mundo em transformação. A primeira constatação na comparação das oscilações dos indicadores do desenvolvimento selecionados é a que as antigas economias socialistas da órbita da ex-URSS praticamente despencaram seus índices de desenvolvimento no período 1985-1995, enquanto que, as economias do Leste e Sudeste Asiático, como Coreia do Sul, Malásia, Tailândia, Cingapura, Hong Kong, Taiwan, tiveram uma tendência oposta, de expressivo crescimento econômico. Esse é o contexto em que se radicaliza o teor neoliberal das análises sobre o desenvolvimento, e se constata a construção ideológica da relação positiva entre globalização, neoliberalismo, educação, produtividade e inovações tecnológicas (no caso das economias do Leste Asiático) e da relação negativa entre globalização, Estado ineficiente, baixos níveis educacionais, queda da produtividade e atraso tecnológico persistente (no caso das economias latino-americanas e ex-socialistas). A crise sul-coreana de 1996-97 iria frear essa ofensiva ideológica e ampliar os questionamentos a respeito da globalização, mas não deteria essa construção ideológica modernizadora.

Assim, no período 1999-2006, em termos de crescimento econômico médio ao ano, a tendência em relação ao dinamismo das posições praticamente se manteve, com China (9,05%), Coréia do Sul (7,18%), Rússia (6,61%) e Índia (6,43%) ostentando as maiores médias anuais no período, e as economias latino-americanas as médias mais baixas, como Brasil (2,44%), México (2,90%) e Argentina (1,81%). Na conjuntura econômica do período em questão, é importante observar a recuperação econômica das economias do Leste Europeu, caso da Rússia, e a continuidade dos processos no Leste Asiático, agora com a vigorosa entrada em cena da expansão da acumulação do capital no Estado da China. O FMI, não fortuitamente, destaca no artigo a recuperação econômica nas ex-economias socialistas como exemplo da correção nas medidas econômicas adotadas em favor da preponderância do mercado no modelo econômico. Um detalhe importante é que o estudo do FMI considera o efeito das crises econômicas especulativas (devido à fuga de capitais voláteis e colapso cambial) dos anos 90 sobre essas economias, crise essa que atingiu Brasil, Argentina, Coréia do Sul, Malásia, Tailândia, Indonésia, Turquia, Rússia e México, destacando as tendências de recuperação econômica observadas e os riscos ainda possíveis.²⁶

Nos últimos anos tem sido mais considerados como sinais da situação do estágio de desenvolvimento de um país os dados relacionados aos Relatórios do Desenvolvimento Humano, divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da ONU por meio dos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH). Nos relatórios de 2005 e 2006 do PNUD, pudemos observar a mesma tendência em relação aos relatórios sobre o desenvolvimento, do BIRD. A divisão entre países com alto índice de desenvolvimento humano, médio índice de desenvolvimento humano, e baixo índice de desenvolvimento humano seguida pelo PNUD lembra muito a divisão por renda seguida pelo Banco Mundial. Mas há uma tendência de inchar o grupo intermediário, de médio índice de desenvolvimento humano, que continha 81 países em 2006.

²⁶ O FMI procura, é claro, validar os enormes pacotes de socorro econômico utilizados para salvar tais economias no momento das crises especulativas globais dos anos 1990. Mas, mesmo que fosse o caso, o que dizer do exemplo brasileiro, onde se seguiu à risca o receituário das reformas econômicas e administrativas e construiu-se um modelo econômico voltado para a estabilidade da moeda, com controle cambial e elevadas taxas de juros, e o crescimento econômico continuou em níveis muito baixos? O caso argentino também é emblemático, uma vez que, seguindo o receituário neoliberal a economia entrou em profunda crise e encolheu em média 4,95% ao ano no período 1999-2002, mas, ao romper com o FMI, declarar moratória e ampliar a interferência do Estado na economia, teve expressivo crescimento econômico de 8,57% ao ano no período 2003-2006. No caso da economia chinesa, esquece-se deliberadamente o Estado autoritário para fazer a apologia do dinamismo exportador. Cf. **Folha de S. Paulo**, 03/09/2006, p. B5.

São discutíveis também a metodologia e os critérios para o ranking colocando as posições dos 177 países considerados em 2006. A própria idéia de ranking, a nosso ver, pressupõe a aceitação da desigualdade e a naturalização da competição. A inserção no grupo de países de alto índice de desenvolvimento humano fica até mesmo duvidosa, em alguns casos, quando vemos nesse grupo, Estados autoritários e sociedades violentas, excludentes, fragilizadas por conflitos, como é o caso de Israel, Chipre, Kuwait, Brunei, Bahrein, Lituânia, Republica Tcheca, Uruguai, Qatar, Costa Rica, Emirados Árabes, Cuba, México, Bulgária, Tonga, Omã, Panamá, Romênia, Malásia e Bósnia Herzegovina. Por outro lado, o pequeno grupo de países com baixo índice de desenvolvimento humano parece condenar os Estados periféricos africanos ao estigma de caso perdido, Estados menores e frágeis, incapazes de se regularem e sujeitos ora à intervenção e ao socorro das potências hegemônicas, ora ao discurso da exclusão inevitável, corroborando a suspeita levantada por Arrighi (1998).²⁷

É discutível, ainda, que se possa tomar Estados e sociedades de forma abrangente como síntese de condições ideais do desenvolvimento humano. Os desequilíbrios no interior das sociedades e o agravamento de mecanismos de exclusão social em toda a extensão das estruturas sociais sob o sistema mundial do capitalismo parece ser uma tendência do atual estágio do desenvolvimento. É assim, por exemplo, que tomando os 20% das populações mais pobres, e aplicando os três indicadores utilizados para o cálculo do IDH - expectativa de vida ao nascer; PIB *per capita*; e acesso ao conhecimento (medido pela relação entre a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais e a taxa de matrícula nos três níveis regulares de ensino) - a posição do México no IDH de 2005 cairia de 53ª para 108ª, a do Brasil iria de 63ª para 115ª, a do Chile de 36ª para 85ª, a da Argentina de 34ª para 78ª, a da Tailândia de 72ª para 108ª, a da Rússia de 62ª para 95ª, a dos EUA de 10ª para 31ª, e a da Suécia de 6ª para 25ª. O que essas oscilações demonstram é que não existe uma uniformidade em relação às condições de vida e trabalho, e que, mesmo em Estados do núcleo hegemônico do capitalismo mundial existe um quadro persistente de desigualdade social.

Com efeito, o que o relatório do PNUD (2005) revela é que se o mundo fosse um único país, seu nível de desigualdade seria tão elevado que só seria superado pelo da Namíbia, nação com maior índice de desigualdade, segundo a ONU. Ainda, a expectativa de vida de

²⁷ Ver os artigos: IDH do Brasil melhora, mas país cai uma posição em ranking da ONU. **Folha de S. Paulo**. 10/11/2006, p. A12, A13, A14; País perde uma posição no IDH por ainda patinar em educação e saúde. **O Estado de S. Paulo**. 10/11/2006, p. A21-A26; Brasil miserável é o 6º mais pobre do mundo. **Folha de S. Paulo**. 07/09/2005, p. A20-A22.

uma criança ao nascer em 2005 e chegar aos 30 anos de idade em Zâmbia seria equivalente a uma criança nascida na Inglaterra em 1840; o coeficiente de Gini, medidor de desigualdade total na pontuação 100 e igualdade perfeita em zero, equivaleria, para o mundo, a 67 em 2005; as 500 pessoas mais ricas do mundo possuíam uma renda total superior à renda do conjunto dos 416 milhões de pessoas mais pobres do planeta, o que equivaleria dizer que cada um desses 500 bilionários concentrava em suas mãos uma renda igual à de 820 mil pessoas pobres. O Brasil, no caso, estaria à frente apenas de oito países no ranking da desigualdade: Guatemala, Botsuana, Suazilândia, Lesoto, República Centro-Africana, Serra Leoa e Namíbia. Percebe-se, assim, uma dupla exclusão social: no interior de todos os Estados e suas respectivas sociedades, e na comparação entre os diferentes Estados e sociedades no mundo, o que sugere a cristalização de um abismo nos padrões de vida que, ao contrário do discurso ideológico que nasce com a teoria do desenvolvimento, tende a se perpetuar.²⁸

É sempre oportuno reforçar a percepção do teor ideológico de determinadas análises que insistem em ver, como causa dos problemas do desenvolvimento, situações sociais e limites institucionais que, na nossa concepção, são o resultado das condições estruturais da inserção dos Estados periféricos no sistema mundo do capitalismo. Dessa forma, não concordamos com a análise realizada pelo Jornal O Estado de S. Paulo (10/11/2006), que culpabiliza a educação e a saúde pelo fato do desenvolvimento brasileiro não dar um salto de qualidade necessário à conquista de novas posições no ranking mundial de desenvolvimento humano. No caso da educação, a melhora no ranking seria obtida por meio da ampliação das taxas de matrícula em todos os níveis e redução máxima dos níveis de analfabetismo.

²⁸ Conforme dados do PNUD de 2007, divulgados recentemente (**Folha Online**, 27/11/2007), o Brasil entrou pela primeira vez no grupo de países considerados de alto desenvolvimento humano pela ONU ao alcançar o índice de IDH de 0,800 numa escala de 0 a 1. Contudo, como outros países subiram mais que o Brasil, o país caiu uma posição no ranking, indo da 69ª para a 70ª posição na classificação geral. O governo Lula atribuiu a melhora ao Programa Bolsa Família de distribuição de renda, com o que concordaram em parte alguns analistas, como o economista Flávio Comin. Para este, o fator mais importante para a melhora foi o aumento da expectativa de vida ao nascer, que passou de 71,5 anos em 2004 para 71,7 anos em 2005; também o aumento do PIB *per capita* foi importante, indo de US\$ 8.325 para US\$ 8.402 no mesmo período. Mas existem dúvidas quanto ao significado social dessa evolução, pois, para Flávio Comin, deveriam ser considerados outros indicadores de desenvolvimento, como pobreza, desigualdade, saneamento e mortalidade infantil e materna. Já Stephen Morse, especialista inglês em desenvolvimento humano, considerou a classificação do PNUD artificial e arbitrária, agrupando países sem observar aspectos importantes do desenvolvimento sustentável; por outro lado, entende que o ranking do PNUD é útil ao chamar a atenção sobre os desafios do desenvolvimento humano, além de servir de alternativa à classificação puramente economicista do BIRD. No tema central, o Relatório do PNUD analisou os impactos das mudanças climáticas sobre a redução da pobreza, que tende a perder espaço nos cenários futuros. Essas observações, e mais o fato de que o Brasil tenha sido ultrapassado no ranking por Albânia e Arábia Saudita, apenas reforçam as dúvidas que lançamos aqui sobre a validade de tais indicadores. Os artigos analisados foram de Lorena RODRIGUES, Daniel GALLAS, Renata GIRALDI, e da BBC Brasil.

É bastante discutível que tais melhoras nos indicadores educacionais possibilitem à sociedade brasileira superar, no curto prazo, as contradições que causam os persistentes desequilíbrios sociais. A nosso ver, essa é uma suposição que, se não nos conduz ao centro do problema, à essência do que está em jogo, cumpre, contudo a importante função de desviar um debate mais profundo sobre o significado do desenvolvimento sob o capitalismo mundial. Isso não quer dizer que o ranking do IDH não seja válido, é até mesmo um avanço em relação aos relatórios do BIRD, mas as soluções que se propõem não atingem o cerne dos problemas. Atua-se sobre os efeitos, e não sobre as causas, que residem no limite que o sistema mundial impõe às estruturas econômicas, produtivas e sociais nas regiões periféricas do capitalismo.

Assim sendo, considerando o desenvolvimento do capitalismo mundial sob essa perspectiva, para Arrighi (1998, p. 218):

[...] Na realidade, entretanto, o traço mais essencial da economia capitalista mundial é a recompensa desigual por esforços humanos iguais e oportunidades desiguais de uso de recursos escassos. Conseqüentemente, apenas uma minoria da população mundial desfruta da riqueza democrática e o faz somente por meio de uma luta perene contra as tendências excludoras e exploradoras através das quais a riqueza dos Estados do núcleo orgânico é criada e reproduzida.

Na seqüência de seu raciocínio, Arrighi (1998) desenvolve a análise de como a luta contra a exploração e a exclusão no sistema mundial do capitalismo se constitui no ponto de desequilíbrio do sistema, mas que encontra na dinâmica do conjunto orgânico semiperiférico uma função de manutenção da estabilidade estrutural do conjunto como um todo. Nessa análise, a nosso ver, poderemos apreender a essência da idéia do desenvolvimento sob o capitalismo enquanto sistema mundial. Entendemos, contudo, que é preciso ampliar as reflexões a esse respeito, observando outras abordagens.

Do ponto de vista econômico, para as concepções neoclássicas e marginalistas do desenvolvimento econômico, como a que realizaram Méier e Baldwin (1968), a dinâmica do capitalismo mundial estabelece mecanismos de exploração que se realizam com maior ou menor intensidade, dependendo das características do intercâmbio econômico realizado. Tais autores questionam fundamentalmente as concepções marxistas a respeito das condições em que se dá essa exploração, no caso a teoria do imperialismo de Lênin, e as concepções a respeito da troca desigual no comércio internacional, conforme o desenvolvimentismo

cepalino. Em ambos os casos, a análise marginalista e neoclássica tende a reforçar a idéia de que os limites para romper com as restrições criadas pelo intercâmbio econômico mundial não se encontram em fatores exógenos, externos, mas sim em elementos internos e aspectos organizativos e institucionais da economia subdesenvolvida. Romper os limites para a obtenção do progresso técnico por meio de uma maior capacitação da força de trabalho, estimulando aumentos da produtividade do trabalho e do capital que signifiquem ampliação tanto do movimento da geração e acumulação do capital quanto de crescimento e distribuição da renda interna, tem sido o prognóstico dessa corrente do pensamento econômico para superar as limitações das sociedades subdesenvolvidas.

Opõem-se, assim, a qualquer análise que condicione a uma natureza intrínseca essa lógica do capitalismo que possa perpetuar a pobreza e a escassez nas regiões pobres e subdesenvolvidas do planeta. Da mesma forma, como ficou claro na reflexão sobre Méier e Baldwin (1968) e nas sínteses com Singer (2006), e Vânia L. Bastos e Maria L. F. Silva (1995), a concepção neoclássica e marginalista do desenvolvimento reforça o argumento das vantagens comparativas no comércio internacional, ainda que o pensamento econômico keynesiano e o marxismo tenham demonstrado como o livre funcionamento do mercado, sem restrições e regulamentações nas instâncias produtivas e de realização do capital, pode engendrar ciclos agudos de crise econômica.

A idéia da relação sistêmica de exploração apresentada por Arrighi (1998) tende a ser validada por um conjunto mais amplo de abordagens e interpretações sobre o capitalismo mundial. O mesmo não ocorre, contudo, com a idéia de processos de exclusão. Isso porque a idéia de exclusão significa a completa negação de um componente que define elementos estruturais da dinâmica do sistema mundial. Mas, mesmo considerando essa possibilidade, existem diferenças quanto ao entendimento desse alcance, como é o caso, por exemplo, das análises de Rivero (2002) e Kurz (1992, 1994), as quais, contudo, nos remetem também à discussão sobre a globalização econômica.²⁹

²⁹ RIVERO (2002) expõe a tese de que a globalização nada mais é do que uma fase aguda de crise do capitalismo, na qual a exclusão se acentua a tal ponto que um conjunto de Estados periféricos se transforma em Estados Nacionais Inviáveis (ENI), abandonados pelo capitalismo global e pelos Estados hegemônicos beneficiários, tornando-se párias da globalização econômica. KURZ (1992) situa a globalização como uma etapa final da expansão do capitalismo, que encontra seu limite na contradição da sua própria racionalidade, que cria uma lógica destruidora de reprodução de necessidades alimentada por um intenso fetiche consumista; pelo descontrole da base monetária mundial tornada especulativa e fictícia; e pelo inevitável colapso ambiental mundial num contexto de acirramento da luta das populações marginalizadas por empregos cada vez mais seletivos e por padrões de consumo e renda cada vez mais elitizados.

2.2 O mito do desenvolvimento e a globalização econômica

Celso Furtado (1992), uma das referências que dá título a este item, realiza uma reflexão sobre um estudo de 1974 intitulado: o mito do desenvolvimento. Nessa época, ministrava em Cambridge, na Inglaterra, um curso sobre a problemática do desenvolvimento. Entendia, então, o desenvolvimento como:

[...] um processo global de transformação da sociedade ao nível dos meios e também dos fins; como processo de acumulação e de ampliação da capacidade produtiva, mas também de apropriação do produto social e de configuração desse produto; de divisão social do trabalho, mas também de estratificação social e dominação; de introdução de novos produtos e diversificação do consumo, mas também de destruição de valores e supressão da capacidade produtiva. (FURTADO, 1992, p. 191).

Na sua concepção, o Estado-nação tinha um papel central no desenvolvimento, coordenando mecanismos de decisão que moldaram o desenvolvimento do capitalismo industrial até o início da década de 1990. Com a integração dos mercados industriais que se acentua desde meados da década de 1950 e a instalação de um sistema de segurança tutelado pelos Estados Unidos, os investimentos em pesquisa e desenvolvimento acompanham a corrida armamentista dos anos 60, causando um impacto na orientação do progresso tecnológico que favorece a posição das grandes empresas. Assim, o processo de unificação dos espaços econômicos nacionais e a influência armamentista no plano tecnológico, a seu ver, caracterizam o desenvolvimento econômico mundial na segunda metade do século XX.

Ocorre, então, a ruptura de meados dos anos 70, com o colapso do sistema monetário internacional de Bretton Woods, os choques do petróleo, a queda da liquidez no mercado mundial de capitais e o agravamento das tensões políticas no Oriente Médio. Revisitando sua análise sobre o desenvolvimento, Furtado (1992) entende que a questão formulada a partir do progresso técnico expansivo possibilitado pela integração dos mercados econômicos (o que acontecerá se o desenvolvimento econômico vier a ser universalizado?) leva a uma conclusão por parte de um grupo de economistas do MIT, divulgada pelo Clube de Roma, num trabalho com o título Limites do crescimento, onde se entende que a pressão sobre os recursos não-renováveis, a poluição ambiental e o custo do controle do desequilíbrio ambiental seriam de tal ordem que o sistema econômico mundial entraria inevitavelmente em colapso.

É justamente essa conclusão dos economistas do Clube de Roma, em 1974, que Furtado (1992) questiona ao pensar no mito do desenvolvimento, pois entende ser esse um raciocínio falacioso, uma vez que a dinâmica do capitalismo de meados dos anos 70 operava, na sua visão, no sentido da concentração da renda, excluindo a grande maioria da humanidade dos benefícios do desenvolvimento. A partir da natureza crônica do subdesenvolvimento e da dependência tecnológica considera, então, uma miragem a idéia de que o desenvolvimento possa levar a uma reprodução na periferia do capitalismo das formas de vida nos países ricos, uma vez que o quadro estrutural do sistema capitalista leva a um processo de acumulação que tende a ampliar o fosso entre um centro em crescente homogeneização e uma constelação de economias periféricas cujas disparidades continuavam a agravar-se.

Furtado (1992) conclui que a hipótese de generalização ao conjunto do sistema capitalista mundial das formas de consumo dos países desenvolvidos não era possível diante dos aspectos evolutivos do sistema; ou seja, essa era a razão fundamental que não levaria ao cataclismo ambiental temido pelo Clube de Roma, pois o modelo de desenvolvimento demonstrava irrefutavelmente que o estilo de vida possibilitado pelo capitalismo industrial sempre seria o privilégio de uma minoria.

Para o autor, as economias da periferia do capitalismo jamais seriam desenvolvidas, no sentido de atingirem a similaridade quanto às economias do centro do sistema capitalista. Justamente, a mobilização social na periferia do capitalismo, destruindo formas arcaicas de cultura, sacrificando populações e recursos ambientais para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo é que o leva à compreensão do desenvolvimento econômico como um simples mito, desviando as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades humanas com o avanço da ciência e da técnica para concentrá-las em objetivos abstratos, como os investimentos, as exportações e o crescimento.

Em seguida, Furtado (1992) analisa os rumos excludentes do capitalismo mundial, alertando para o fato de que as possibilidades abertas pelo desenvolvimento científico e tecnológico estariam conduzindo as populações nos países da periferia capitalista a um beco sem saída. Sugere, contudo, um caminho possível a partir de objetivos sociais que restrinjam o fator econômico a um mero instrumento, onde aprender a governar-se signifique libertar-se dos entraves mentais que impedem o discernimento entre realidade e mito.

Essa análise de Furtado (1974, 1992) parece nos reportar às sugestões formuladas por Arrighi (1996, 1998), ou seja, o mito do desenvolvimento é também uma forma que assume a ilusão do desenvolvimento, e ambos não negam a existência de um desenvolvimento econômico e social sob o capitalismo, mas demonstram como a tese da reprodução dos modelos que caracterizam a trajetória econômica e social dos países desenvolvidos não encontra contrapartida histórica nos processos econômicos e sociais observados no conjunto dos países do grupo orgânico periférico no sistema mundial do capitalismo.

Furtado (1998, p. 26-27) retoma a discussão sobre os limites do desenvolvimento, mas considerando os impactos da globalização econômica. Conforme o autor, a imbricação dos mercados e o enfraquecimento dos sistemas estatais de poder estariam gerando mudanças econômicas estruturais “[...] que se traduzem por crescente concentração da renda e por formas de exclusão social que se manifestam em todos os países [...]”. Tomando por base os três vetores centrais de formação econômica do mundo moderno - intensificação do esforço acumulativo; ampliação do horizonte de possibilidades técnicas; e aumento da parcela da população com acesso a novos padrões de consumo - questiona a tese de que a globalização tenderia a se impor em todo o mundo independentemente das distinções políticas nacionais, uma vez que sua assimilação obedeceria a um imperativo tecnológico semelhante ao que comandou a industrialização moderna nos dois últimos séculos.

Furtado (1998) questiona frontalmente essa idéia do imperativo tecnológico como condição para a globalização, demonstrando que o progresso técnico se insere no contexto histórico e econômico das industrializações, o que significou uma elevação do padrão de renda das classes trabalhadoras, enquanto que a globalização econômica corresponde a um movimento de internacionalização do capital que sempre atuou no sentido da acumulação desigual, favorecendo as economias capitalistas centrais e as elites nas regiões periféricas. Dessa forma, via na globalização econômica o prenúncio de uma era de incertezas que levaria necessariamente a uma grande concentração de renda como contrapartida do processo de exclusão social que a mesma potencializava.

A questão do imperativo tecnológico e sua relação com o desenvolvimento e a globalização é um tema central da nossa investigação, pois estamos tentando mostrar o quanto essa idéia do determinismo tecnológico pode se constituir num poderoso instrumento ideológico que visa normalizar o processo da globalização e torná-lo indiscutível, um fato

consumado, ao qual todas as sociedades e instituições, como a escola regular, deveriam se adaptar de forma inexorável, atendendo o quanto antes as novas demandas requeridas por esse processo. Cabe ressaltar aqui, que a construção do conceito de imperativo tecnológico é uma importante contribuição do pensamento econômico e social de Celso Furtado, mais uma, entre tantas outras que este nos legou.³⁰

2.2.1 Globalização econômica e desenvolvimento

Na maioria dos artigos da coletânea organizada por Arbix, Zilbovicius, e Abramovay (2001), a globalização é debatida a partir das possibilidades de transformação econômica e redefinição do próprio conceito de desenvolvimento. Conforme Ricúpero (2001, p. 45), a globalização apresentou dois momentos distintos: primeiro, manifestou-se como expectativa eufórica relacionada a uma nova ordem mundial, onde o capitalismo mundial, sob hegemonia do “[...] bloco rico liderado pelos Estados Unidos [...]”, expressava a construção do pensamento único onde o mercado era considerado a redenção dos deslizes que acometeram a política desenvolvimentista do período 1950-1980; segundo, como expectativa universal não realizada, percebida claramente a partir de uma série de crises especulativas de caráter global que se iniciam no México em 1995 e se espalham aumentando de intensidade, demonstrando a fragilidade dos argumentos neoliberais. Entendemos que foi a partir desse momento, e, mais concretamente, a partir da crise econômica global decorrente da crise na economia sul-coreana em 1997, que se ampliam os questionamentos a respeito das reais possibilidades de desenvolvimento vinculadas ao processo de globalização capitalista.

³⁰ São muitas as referências que temos feito à contribuição do pensamento de Celso Furtado, falecido na manhã de 20 de novembro de 2004, no Rio de Janeiro. Para Francisco de OLIVEIRA, Furtado, acima de tudo, foi um servidor da República, que recusou de imediato qualquer tratamento diferenciado quando chamado ao Comando do 4º Exército do Brasil, em Salvador, no dia do Golpe Militar de 1964, sendo então incluído na primeira lista de cassação dos direitos políticos. Para Rubens RICÚPERO, Furtado foi o intelectual do outro Brasil, da consciência moral e intelectual, da crença na possibilidade de se construir, com autonomia, um desenvolvimento autêntico e justo, que repeliu o tecnicismo vazio em defesa de um processo que se apoiasse na cultura do nosso povo, que não se pautasse por uma modernização necessária, mas sim por um projeto social em que somente a melhoria das condições de vida do povo brasileiro tivesse status de desenvolvimento, o que implicava numa primazia da sua dimensão política. Na essência da sua contribuição teórica, Ricardo BIELSCHOWSKY entende que Furtado, acima de tudo explicou nosso atraso, como um dos criadores da teoria do subdesenvolvimento, da dependência econômica, e do método de análise histórico-estrutural como sistema analítico das transformações nas estruturas econômicas, políticas, institucionais e culturais; para Gilson SCHWARTZ, indo mais além, Furtado encarnou o desenvolvimentismo, entendendo a história, antes de tudo, como oportunidade de realização de projetos, dos quais ele sonhou e alimentou, como agente político, a idéia do desenvolvimento como superação de toda dependência e conquista de autonomia na decisão sobre o futuro de uma sociedade que acredita na sua força (ver os artigos nas Referências).

Sobre essa idéia de que a fase atual do desenvolvimento sob o capitalismo corresponde à globalização econômica, uma análise oportuna é realizada por Vânia L. Bastos e Maria L. F. Silva (1995). Para as mesmas, a globalização corresponderia a uma internacionalização do capital que se intensificou de forma irreversível desde 1950 e foi acompanhado de uma interdependência econômica que aprofundou a integração econômica entre as nações. Nesse processo, as inovações organizacionais, as profundas mudanças nas estruturas produtivas e a redução das distâncias físicas entre os países teriam levado a uma perda da importância econômica das fronteiras nacionais. Nesse movimento, acentuou-se a integração entre a produção e o próprio capital social das empresas, que passaram a agir de forma coordenada no nível econômico internacional. Seria, essencialmente, uma globalização do capital e da produção a característica central do processo de desenvolvimento. Um ponto central nessa análise é a idéia de que tanto as mudanças organizacionais quanto a integração do capital e da produção foram o resultado de uma revolução econômica provocada pelas novas tecnologias da informação, como computação e telecomunicações.

Essa é, em síntese, uma idéia do desenvolvimento no capitalismo como uma fase de sua evolução histórico-econômica que pode ser compreendida como a globalização mundial, e de ambos, como resultado de uma profunda mudança nas formas de organização da produção imposta pelas mudanças tecnológicas, basicamente a computação e as telecomunicações. Furtado (1998, 2001) considerou essa condição como a criação de um imperativo tecnológico, com o qual absolutamente não concordou.

Na análise de Bastos e Silva (1995), a associação entre globalização, desenvolvimento e inovações tecnológicas está diretamente relacionada aos efeitos do comércio internacional, o que impunha a abertura das economias nacionais e a compatibilização das práticas comerciais, inclusive, no caso das economias do terceiro mundo, fazendo concessões a determinadas condições colocadas pelas economias desenvolvidas, sob pena de ficarem marginalizadas desse processo de recolocação das possibilidades de desenvolvimento a partir da globalização. As autoras entendem, contudo, que não se trata de assumir a abertura econômica total defendida pelo neoliberalismo, mas sim de encontrar uma estratégia seletiva de intervenção do Estado, capaz de proteger os interesses da nação sem sufocar a iniciativa privada.

A afirmação dessa condição se relaciona diretamente à idéia de que há uma interação sinérgica entre a globalização econômica e o comércio internacional. Contudo, uma tendência

do atual estágio do desenvolvimento sob o capitalismo, a formação dos blocos regionais, um processo de regionalização econômica, é vista não como uma característica da globalização, mas sim como uma resposta à instabilidade da economia mundial por meio de uma uniformização de práticas comerciais e acordos setoriais. A exclusão da maioria das economias do terceiro mundo desse movimento de integração regional levaria a uma marginalização de suas economias nacionais, que, assim, não seriam atingidas pela força dinâmica decorrente da expansão do comércio internacional.

Assim, o estágio atual do desenvolvimento se apoiaria num binômio globalização - regionalização onde uma maior abertura ao comércio mundial tende a favorecer as grandes empresas internacionalizadas devido ao seu domínio tecnológico e ao seu posicionamento global, produzindo seletivamente em países onde o custo da mão-de-obra é menor, o que torna seus produtos mais competitivos no cenário econômico global. Para as economias de industrialização recente restaria o desafio de competir nesse novo contexto partir de suas possibilidades de incorporação do progresso técnico e renovação dos processos produtivos.

Os impactos dessas novas condições em que se realizaria o desenvolvimento econômico global nos parecem bastante preocupante: em primeiro lugar supõe-se uma maior seletividade do mercado de trabalho, gerando desemprego estrutural e penalizando os trabalhadores menos qualificados; em segundo lugar, e o que para nós deve ser discutido com muito cuidado, a sugestão de que:

[...] Nos países periféricos, a tendência é também aumentar as exigências quanto aos níveis de qualificação da mão-de-obra. Nesse contexto, a questão educacional torna-se ainda mais relevante. Além disso, com a redução dos postos de trabalho nos setores mais dinâmicos, que incorporam mais intensamente as tecnologias poupadoras de mão-de-obra, aumentam as dificuldades para a absorção de parcela considerável da oferta de trabalho. Nesses países, em que as taxas de desemprego têm sido historicamente elevadas, o Estado terá de encontrar formas compensatórias de atuação que favoreçam o surgimento de alternativas de emprego. Por outro lado, como a competitividade dos produtos desses países no mercado internacional tem se apoiado amplamente nos baixos custos da mão-de-obra, é difícil pensar que a expansão do comércio internacional poderá atuar no sentido de aumentar extensivamente os salários. (BASTOS e SILVA, 1995, p. 216).

Para as autoras, as possibilidades do desenvolvimento no cenário introduzido pela globalização requerem a redefinição de um novo paradigma de desenvolvimento e o conceito de interesse nacional; ou seja, o que entendemos e queremos como desenvolvimento, e quais

são as reais possibilidades de atingi-lo, como a globalização econômica pode contribuir ou dificultar esse objetivo, qual o papel destinado ao Estado, e como tudo isso impacta a educação. São para tais questões que nos voltaremos a seguir.

2.3 A globalização econômica: processo histórico ou construção ideológica?³¹

O historiador Jacob Gorender (1995, 1996) busca relacionar o advento da globalização com as crises do capitalismo nos anos 70. Entende a globalização como uma continuação da expansão do capitalismo, caracterizada por uma aceleração e acentuação do processo acumulativo devido à terceira revolução tecnológica, que se torna a base material dessa expansão. Informática, computação, microeletrônica, telecomunicações, biotecnologia, engenharia genética e desenvolvimento de novos materiais seriam as áreas tecnológicas diretamente envolvidas nesse processo de aceleração. A internacionalização da economia passa a se manifestar enquanto transnacionalização do capital, o que resulta em implicações econômicas e políticas, interferindo em atividades culturais e comportamentos sociais.

O surgimento da globalização estaria atrelado à revolução tecnológica e teria suas origens na crise do capitalismo a partir de 1973. Essa crise estaria diretamente relacionada com o esgotamento do keynesianismo enquanto modelo de intervenção e regulação estatal nas questões econômicas e parâmetro essencial de constituição do Estado do Bem Estar. Gorender (1995) também considera importantes os fatores de longo prazo, como uma queda nas taxas de crescimento da produção e da produtividade industrial e do trabalho nos países capitalistas desenvolvidos associadas ao começo de uma fase descendente no ciclo de expansão econômica, conforme a teoria dos ciclos longos de Kondratief. O declínio das taxas de produtividade da indústria e do trabalho estaria relacionado ao esgotamento do modelo fordista de organização produtiva e da tecnologia a ela acoplada. Na origem desse processo estaria tanto o impacto das inovações tecnológicas, principalmente aquelas relacionadas à

³¹ Não é nosso objetivo analisar as diversas concepções que entendem a globalização numa perspectiva multidimensional, uma vez que nos propomos a enfatizar os aspectos econômicos. A esse respeito, ver os estudos de BURBULES e TORRES (2004), e de SACRISTÁN (2002). Enquanto o primeiro enfatiza o aspecto cultural no leque multidimensional da globalização, relacionando-o à educação, o segundo reforça o determinismo das inovações tecnológicas e seus impactos culturais e sociais, destacando a educação escolar. CANCLINI (2003) analisa aspectos culturais da globalização, e sua construção como imagem culturalmente produzida, que nos remete a um questionamento sobre o significado da modernidade. Essa é também a perspectiva de Boaventura S. SANTOS (2005). Uma análise ampla sobre a globalização, em suas várias dimensões, é realizada por OLIVEIRA (2000), com ênfase na tese de que a globalização é a expressão, na verdade, da reestruturação mundial capitalista num contexto de crise estrutural.

microeletrônica, quanto a difusão mundial do modelo toyotista do trabalho e da produção, possibilitados pelo estudo das práticas japonesas após a rápida expansão econômica do Japão na década de 1950. Assim, Para Gorender (1996), nos termos da teoria da regulação da acumulação do capital, o esgotamento do modelo fordista significava também a passagem para um novo modelo de desenvolvimento e do regime da acumulação. O modelo japonês, ou toyotismo, representaria um dos elementos concretos do processo de globalização capitalista, uma vez que estaria fora de qualquer dúvida, para o autor, a sua difusão em países numerosos e variados pelo nível de desenvolvimento econômico.

Nesse ponto, entendemos que as principais referências são os trabalhos de Helena Hirata (1993), citados em vários estudos que tratam do modelo japonês e as novas qualificações para a força de trabalho decorrentes da assimilação do toyotismo. Para S. Wood (1991) a essência do fordismo não desaparece com o toyotismo, mas tem seus mecanismos de controle acentuados. Gorender (1995, 1996) aponta mazelas causadas pelo toyotismo, como a excessiva pressão colocada sobre os trabalhadores; a criação de um ambiente de vigilância sobre a produtividade; e o surgimento de um sistema dual de contratação de trabalhadores, com melhores condições de trabalho para os efetivos e precarização no uso de temporários.³²

Com relação a esse último aspecto, é importante pensar em como o surgimento de uma elite de trabalhadores, que realizam as mesmas funções que um grupo de trabalhadores precarizados, tende a ser um dos instrumentos da criação do consentimento em relação a mudanças e reformas trabalhistas que, gradualmente, vão excluindo direitos universais e minando o poder de união e enfrentamento dos movimentos e entidades organizados representativos dos interesses dos trabalhadores.

A respeito da relação entre o esgotamento do keynesianismo e o advento da globalização, Gorender (1995, p. 05) entende que a crise econômica mundial que caracterizou a década de 1980 “[...] levou a uma campanha iniciada nos países desenvolvidos [...]” pela

³² Além de HIRATA (1993), ver também, sobre o modelo japonês, A. FLEURY e M. T. L. FLEURY (1995), que aprofundam a discussão sobre o modelo e sua relação com a aprendizagem tecnológica. Partindo de uma discussão sobre o significado da pós-modernidade e sua relação com o fordismo, HARVEY (1992) associa as mudanças na produção, organização e processos de trabalho a um novo regime da acumulação do capital, a acumulação flexível. KATZ, BRAGA e COGGIOLA (1995) associam o toyotismo e o modelo japonês a uma ofensiva conservadora que se utiliza das inovações tecnológicas como apoio para aumentar a exploração do trabalho, discutindo a relação desses processos com o pós-fordismo e o conceito de regulação fordista criado por Michel Aglietta (1979) e desenvolvido pelos teóricos da Escola Francesa da Regulação (EFR).

redução dos gastos sociais do Estado, e desregulamentação dos mercados de trabalho, bens e serviços. Como parte de um questionamento do papel do Estado, substituiu-se gradualmente a teoria keynesiana do desenvolvimento e intervenção do Estado na economia pela doutrina monetarista-liberal de Friedman, que defendia cortes elevados nos orçamentos previdenciários e privatização das empresas estatais, entre outros pontos. Ao mesmo tempo, ampliavam-se os investimentos em inovações tecnológicas visando à recuperação dos níveis de lucratividade do capital, o que teria sido conseguido, parcialmente, devido a um desvio dos investimentos em capital líquido dos setores produtivos para operações financeiras especulativas.

Nesse ponto da análise de Gorender (1995), pensamos que seriam necessárias algumas observações. Em primeiro lugar, a chamada campanha pela diminuição dos investimentos sociais realizados pelo Estado e a desregulamentação dos mercados e de trabalho e serviços não parece ser apenas uma campanha de convencimento, etc., mas a imposição de uma intervenção que obedece claramente a preceitos hegemônicos condizentes com os interesses dos Estados desenvolvidos e o sistema mundial do capital. Em segundo lugar, a idéia de que o desvio de investimentos em capital líquido dos setores produtivos para operações financeiras especulativas tenha ocasionado a recuperação dos níveis de lucratividade do capital, por meio de investimentos em inovações tecnológicas, encontra alguns questionamentos.

Antes de analisar as colocações acima, entendemos ser necessário introduzir a concepção de Kostas Vergopoulos (2005, p. 08-9) sobre a globalização, e que nos remete à questão ideológica. Para este, é necessário distinguir as referências à globalização como fenômeno histórico e teórico, de um lado, e a questão das políticas aplicadas em seu nome, de outro lado. Esse alerta decorre da constatação de que, se como fenômeno histórico a globalização merece estar sem dúvida sob o rigor das investigações acadêmicas, com a amplidão, liberdade de espírito e distanciamentos necessários, “[...] as políticas aplicadas em seu nome precisam ser, sobretudo, contestadas não apenas por suas vítimas, inumeráveis, mas também pelos que se preocupam com o debate democrático [...]”, uma vez que, em sua forma de ver, “[...] não há maior infâmia que aquela com que os poderosos procuram legitimar sua arbitrariedade [...]” se utilizando de uma insuperável e irreversível necessidade histórica.

Essa é uma crítica presente em diversos estudos que problematizam a globalização, nos quais se denuncia a tentativa de impingir ao processo histórico o peso da inevitabilidade, fato tratado também por Leher (1998) ao demonstrar como se constrói a ideologia de uma

nova era cuja principal função é apagar, ou tornar uma sombra, os conflitos históricos reais colocados pelo presente, que passa a ser idealizado como um novo mundo, promissor, de oportunidades, onde se começa como se fosse do zero a trilha pela conquista de aspirações sufocadas por contradições e lutas que envolvem sujeitos históricos e interesses reais.³³

Retomando as observações de Gorender (1995, p. 05), como Vergopoulos (2005) e Leher (1998) demonstram em seus estudos, entendemos que, na relação entre a globalização, esgotamento do keynesianismo, e redefinição do papel do Estado, não se trata apenas de uma campanha dos países desenvolvidos para indicar políticas de reforma do Estado e desregulamentação dos mercados de trabalho necessários na nova conjuntura econômica mundial, mas, sim, de uma imposição hegemônica movida por interesses reais que atinge com maior perversidade e eficiência justamente as regiões periféricas do sistema mundial do capitalismo. Somente assim, a nosso ver, compreendemos o porquê dos governos dos Estados periféricos não se oporem às sugestões do Banco Mundial, FMI, OCDE, e outras organizações multilaterais que não atuam de forma isolada, mas em sintonia com a necessidade do grande capital financeiro e industrial, que precisa de um contexto regulador para a efetivação de seus interesses.³⁴

Por outro lado, seria ingenuidade cair na tese da maldade dos agentes externos, o que torna fundamental não esquecer que a viabilização de tais políticas camufladas pela inevitabilidade histórica da globalização e do seu imperativo tecnológico conta com o apoio de setores internos, de grupos das elites financeiras e empresariais que se encarregam de criar, internamente, o ambiente institucional necessário à aceitação passiva de tais medidas, mormente, sob o estigma da modernização irrefreável.³⁵

A respeito da segunda questão, Vergopoulos (2005) apresenta os dados que demonstram que o aumento da lucratividade empresarial, da produtividade do capital e do trabalho, e dos investimentos em inovação e aprendizagem tecnológica - como resultado de desvios em investimentos diretos nos setores produtivos para investimentos nos mercados de

³³ Ver também, a esse respeito, GENTILI (2002); TAVARES e FIORI (1998); e Milton SANTOS (2001).

³⁴ Parte desses condicionamentos externos à aceitação da globalização, como já anotou LEHER (1998), são coerções sobre os Estados periféricos articuladas pelas agências multilaterais de poder global, como o FMI e o BIRD. A esse respeito, ver os trabalhos de TOMMASI, WARDE e HADDAD (Orgs.). (2000); VIANNA JR. (Org.). (1998); TIRAMONTI (2000); LAUGLO (1997), e MIRANDA (1997).

³⁵ Cf. VERGOPOULOS, 2005, p. 08-41, e LEHER, 1998, p. 17-19, 73-84.

capitais especulativos, mais flexíveis, se constituiu em outro mito associado às políticas de globalização. Assim, de forma decepcionante, no período 1991-2001 os investimentos diretos europeus nas regiões fora da Europa elevaram-se a apenas 0,4% do PIB dos países da União Européia, enquanto que, para Japão e Estados Unidos os respectivos números são de 0,4% e 0,6%. Não faz sentido, para o autor, culpar a globalização por tais números, mas sim perceber que a responsabilidade pela contração dos investimentos e do emprego na Europa deve ser buscada nas políticas econômicas aplicadas no campo monetário. Enquanto isso, as exportações de mercadorias européias para o restante do mundo não passam de 8% do PIB europeu, 6% do PIB no Japão e 10% do PIB nos EUA.

Conforme Vergopoulos (2005, p. 52), apesar da globalização recente das economias mundiais, “[...] 92% da produção européia total são absorvidos pelos mercados internos [...]” europeus; e tanto na Europa como nos Estados Unidos e no Japão “[...] os movimentos internacionais tanto de mercadorias quanto de capitais só se referem a partes do PIB estatisticamente desprezíveis, ao passo que o papel dos mercados internos permanece sempre determinante para o comportamento dos agentes econômicos [...]”.

Em relação à maior lucratividade empresarial decorrente do contexto da globalização, o autor entende que estudos empíricos têm demonstrado que a competitividade internacional é ganha primeira no mercado interno, cuja força constitui uma condição que pode ser favorável no plano da competitividade internacional. Com relação à produtividade do capital e do trabalho, acha necessária uma discussão teórica antes de se apresentar dados, pois existem condições diferenciadas para se aferir os respectivos níveis de produtividade, e, de qualquer forma, o quadro de instabilidade sobre o emprego criado pela globalização dificulta as análises comparativas. Caso a competitividade seja a referência para se pensar a validade dos ganhos de produtividade, isso não é, a seu ver, um problema do trabalho, mas sempre um problema do capital. Dessa forma, Vergopoulos (2005, p. 56) entende que:

[...] Por em concorrência os níveis de vida dos trabalhadores do mundo inteiro não tem sentido, já que, afinal, o nível de vida do mundo do trabalho é definido pelo grau de desenvolvimento histórico do capital, pelos pactos entre os parceiros sociais, pela produtividade do trabalho. A experiência histórica mostra que o nível elevado dos salários nos Estados Unidos não levou o país à falência quando em contato com a concorrência internacional, mas sim determinou a composição do capital acumulado nesse país. Além disso, os altos salários norte-americanos favoreceram o fluxo sem precedentes de inovações tecnológicas, economizando o trabalho vivo e revolucionando as técnicas de produção. Ao inverso, em condições de fracos salários, qualquer estímulo à inovação tecnológica tende a desaparecer.

Essa é uma análise importante para o que veremos mais adiante, e que é um dos pressupostos centrais da retomada da teoria do capital humano relacionado-a ao contexto da globalização: a produtividade do trabalho se pode medir pela relação entre índices de escolaridade e nível de renda da força de trabalho, numa perspectiva comparativa entre sociedades diferentes, mas com base em opções individualizadas de análise, conforme a teoria econômica marginalista. Por ora, fica essa observação de que a globalização não pode servir de parâmetro para se medir a produtividade do trabalho, mas, sim, para se localizar e analisar os impactos desestabilizadores nos mercados internos de trabalho.

O estudo realizado por Vergopoulos (2005) é amplo o suficiente para que nos ocupássemos um bom tempo com as várias referências, dados, e discussões que colocam em dúvida aquela segunda questão que formulamos com base em Jacob Goreneder (1995), mas podemos sintetizar a exposição de suas idéias destacando o fato de que Vergopoulos (2005) entende que o ímpeto das políticas de globalização não é estimular os setores produtivos diretos, mas sim as taxas de câmbio, a ilusão monetária e a integração dos mercados financeiros; as medidas em favor da liberalização e da desregulamentação se relacionam com os objetivos de equilíbrio das contas correntes de cada país criando uma tendência de diminuição da dependência do financiamento externo, mas à custa da desaceleração da atividade econômica interna e do enfraquecimento do mercado interno no plano internacional; o excesso de estímulo à concorrência internacional nas demandas internas induz uma saturação dos mercados e cria uma competitividade não pela alta da produtividade, mas sim pela contenção dos custos, o que faz com que a estabilidade dos preços seja acompanhada de contenção do nível interno da demanda.

Ao contrário da localização das bases macroeconômicas sólidas que as agências internacionais de avaliação do risco dos investimentos de capitais divulgam diariamente para dar suas notas e acalmar (ou intranquilizar) os mercados, o quadro de instabilidade criado pelas políticas de globalização levou a um endividamento interno generalizado, que, só nos Estados Unidos, conforme Vergopoulos (2005, p. 79), cresceu 5,5 vezes mais que o PIB na década de 1990 e chegou a U\$ 30 trilhões em 2002, o que representava 350% do PIB norte-americano naquele momento. Essa crise do endividamento interno foi acompanhada também por crises do emprego, da demanda, da renda e das crises especulativas nas bolsas de valores.

Retomando a análise de Gorender (1995, 1996), vemos outro ponto que merece destaque, pois o autor descarta a idéia de que a globalização favoreceria a expansão de empresas médias e pequenas, devido à simplificação dos tempos de produção com a automação e a informatização. Isso porque, apesar do crescimento de pequenas e médias empresas, estas continuam vulneráveis, atuando nos espaços que se articulam com as demandas impostas pelos grandes conglomerados financeiros e industriais, como ilustraria a seu ver, a ascensão mundial dos conglomerados industriais sul-coreanos, os *chaebol*.³⁶

2.3.1 Concentração e centralização do capital com a globalização econômica

Embora Singer (2003) entenda que a globalização econômica é o atual estágio do desenvolvimento do capitalismo, mas num contexto de reestruturação produtiva que acentua o desemprego, e por isso favorece a ampliação da exclusão social, este não concorda com a idéia de que o processo econômico global tem gerado concentração e centralização do capital. Para Singer (2003, p. 17-8), a descentralização do capital que estaria ocorrendo no cenário da globalização se relaciona aos resultados da terceira revolução industrial, devido à “[...] maior flexibilidade que o computador confere ao parque produtivo, eliminando certos ganhos de escala, tanto na produção quanto na distribuição; e pelo barateamento do próprio computador e de todo equipamento comandado por ele [...]”.

Assim, entende que essa situação resulta numa pressão do mercado para uma desintegração das grandes empresas verticalmente integradas, que passam a separar atividades complementares à sua função estratégica essencial e comprá-las no mercado concorrencial por um preço menor, a chamada terceirização. Essa tendência de descentralização também se manifesta, para Singer (2003), nas articulações horizontais entre as grandes empresas, uma vez que a concorrência cada vez mais intensa estaria levando as empresas matrizes a dar

³⁶ Já vimos em outras ocasiões, e essa é uma idéia que tem que ser sempre retomada, que as análises otimistas em relação aos benefícios gerados pela globalização costumam indicar os países do Leste e Sudeste Asiáticos como exemplo de desempenho diante das novas condições colocadas por esse processo. O caso da Coreia do Sul é sempre enfatizado nessa ilação. Mormente, e de forma equivocada, a ascensão social e econômica sul-coreana é identificada às virtudes de seu sistema educacional, que teria feito as correções necessárias às novas demandas impostas pela globalização associadas à emergência das sociedades do conhecimento e da informação. Para aprofundar o entendimento da relação entre os conglomerados industriais sul-coreanos, os *chaebol* (Samsung, LG, Hyundai, KIA, Daewoo), as estruturas institucionais de apoio ao desenvolvimento, e o sistema educacional, ver: VISCAINO JR. **Aspectos do desenvolvimento de Brasil e Coréia do Sul numa perspectiva histórica**: processos de industrialização e educação até o início da década de 1990. 1999. 264 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - FFLCH-USP, São Paulo, 1999. Ver também a síntese sobre as particularidades do processo econômico sul-coreano, de ALDRIGHI (1997), e CANUTO (1994).

autonomia às suas filiadas e à organização em formato de rede, ligando-se tendencialmente às matrizes por meio de contratos de franqueamento.

Singer (2003) entende que as críticas a essa idéia da descentralização do capital no contexto da globalização econômica se resumem ao fato de que essa seria apenas formal, e que, ao contrário, o controle financeiro das empresas estaria se centralizando cada vez mais devido às sucessivas ondas de fusões e aquisições entre as grandes empresas. Esse, a seu ver, não é o ponto fundamental, pois isso não impediria a continuidade da transferência de atividades complementares das grandes empresas a pequenos empresários, trabalhadores autônomos, cooperativas de produção, entre outros mecanismos de descentralização do capital que têm se manifestado no atual processo de globalização.

É esse processo, assim, que estaria levando a uma exploração do trabalho humano cada vez mais mediante o formato de compra de serviços, ao invés da contratação direta da força de trabalho pela grande empresa em diversas atividades complementares. O essencial, para o mesmo, é que a descentralização do capital tem um impacto direto sobre os processos de trabalho, modificando as relações de produção essenciais do capitalismo. A conclusão dessa análise, bastante polêmica, significa, que pode representar um engano fatal diagnosticar a exclusão social que se verifica em vários países como resultado do desemprego e da globalização econômica, uma vez que, a seu ver, a globalização pode ser compreendida também como um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países.

O que ocorre, a seu ver, é que numa segunda etapa da globalização econômica, iniciada nos anos 70 e que se mostrou plenamente na década de 1990, as grandes empresas capitalistas buscaram manter suas taxas de lucro diante das elevações salariais causadas pela forte articulação sindical e jornadas grevistas dos trabalhadores organizados, principalmente nos países industrializados, restaurando assim os seus ganhos de produtividade, por meio da transferência dos investimentos diretos produtivos para os países semi-industrializados que apresentavam, ao capital global, vantagens comparativas, que consistiam em grande disponibilidade de mão-de-obra já treinada e condicionada ao trabalho industrial a custos muito menores do que nos países desenvolvidos. Assim, a resposta das grandes empresas capitalistas para manter suas taxas de lucratividade e os níveis de produtividade do trabalho foi a transferência em grande escala de linhas de produção industrial para a periferia,

ocasionando o esvaziamento de grandes centros industriais na Europa e na América do Norte e um aumento inusitado do desemprego. Nessa condição, a globalização causou, então, a desindustrialização e o conseqüente empobrecimento de cidades e regiões inteiras, mas transferiu postos de trabalho para outras regiões do mundo.

Mais uma vez, o exemplo vem dos Estados do Leste e Sudeste Asiáticos: para Singer (2003, p. 32), “[...] a precarização do trabalho, o aumento do exército de reserva e do número de pobres no Primeiro Mundo e em alguns países da periferia têm como contrapartida o crescimento do número de ocupados, do nível de produção e de consumo nos países que estão crescendo velozmente [...]”, casos da China, Coréia do Sul, Taiwan, Hong Kong, entre outros, e do Chile no continente sul-americano. Conforme o autor é o aumento da produtividade que puxa o aumento dos salários, mas num contexto em que os direitos trabalhistas devem ser muito modestos. Contudo, seria indiscutível, a seu ver, que a pobreza está diminuindo nessas sociedades, o que permitiria então concluir que a globalização econômica estaria também redistribuindo renda no plano mundial.³⁷

Singer (2003) entende que se a globalização não reduz de forma contínua e ampla o desemprego mundial, não há dúvida de que ela causa o desemprego estrutural, devidos aos resultados perversos do processo de desindustrialização, causando um efeito semelhante ao desemprego tecnológico, o que, a seu ver, expulsa do mercado de trabalho milhões de pessoas que cumprem tarefas rotineiras, que exigem repertório limitado de conhecimentos e, sobretudo, nenhuma necessidade de improvisar em face de situações imprevistas.³⁸

³⁷ Pelo menos no caso do Estado, economia e sociedade sul-coreana, que foi o que estudamos mais detalhadamente, essa conclusão de SINGER (2003) nos traz inquietações. A primeira se refere ao uso ideológico da ascensão econômica sul-coreana para se referendar políticas econômicas neoliberais e reformar as políticas públicas educacionais com base nos pressupostos da teoria do capital humano; a segunda, diz respeito ao conjunto das modificações e sua identificação a padrões de qualidade de vida que aproximem a sociedade sul-coreana daqueles observados nos Estados que compõem o núcleo hegemônico do sistema mundial. Nossa investigação sugeriu, em 1999, que isso seria pouco provável. A respeito desse suposto crescimento do emprego e redução da pobreza, ver o estudo realizado por MACHADO, KIM, e OLIVEIRA (1998) a respeito da crise asiática. A crise econômica, para os autores, teve raízes também nos desequilíbrios e conflitos sociais graves expressados pela sociedade sul-coreana. As principais medidas anunciadas pelo governo de oposição que venceu as eleições e tentou conduzir o Estado sul-coreano à superação da crise, indicavam: respeito aos acordos com o FMI; reestruturação do sistema financeiro e ajustamento bancário; reestruturação dos *chaebol*; e combate ao desemprego. As reformas trabalhistas causaram perda de estabilidade no emprego, redução de ganhos salariais, e saneamento de empresas que levaram a taxas de desemprego de 7% da PEA em 1997 e 1998. Explosões sociais e greves intensas marcaram os anos seguintes.

³⁸ Essa também é uma conclusão bastante polêmica. Ver a respeito artigo de DUPAS (1998), onde procura mostrar que o desemprego está diretamente associado ao processo da globalização econômica mundial, e que atinge amplos setores sociais, não apenas aqueles que podem ter suas funções laborais rotineiras substituídas pela máquina. Acredita, ainda, que essa exclusão seja multidimensional, atingindo tanto o acesso aos serviços

Essas importantes questões surgidas com a análise formulada por Singer (2003), de que a globalização econômica é acompanhada por um processo de descentralização do capital, tornam-se ainda mais polêmicas quando consideramos sua posição no sentido de que as mesmas condições que têm levado à descentralização do capital com o processo da globalização também têm ocasionado a desconcentração do capital. A concentração do capital, contudo, é um processo muito mais complexo.³⁹

Em primeiro lugar, é importante não esquecer que tanto a centralização quanto a concentração do capital são mecanismos de intensificação da acumulação do capital. A concentração do capital, para Karl Marx, é basicamente uma concentração dos meios de produção. Assim, corresponde a uma ampliação quantitativa dos recursos produtivos (máquinas, equipamentos e instalações) por indivíduo engajado no processo produtivo, e a uma mudança qualitativa do volume de capital representado por esses recursos, de tal forma, que com o uso desses novos recursos, cada trabalhador consegue produzir cada vez mais, gerando mais-valia relativa, ou seja, com a concentração do capital aumenta o volume da produção por trabalhador e diminui a necessidade de ampliar a quantidade de trabalho absoluto ou quantitativo.

Já a centralização do capital corresponde à expropriação de capitalistas por outros capitalistas, e é decorrente também do aumento da produtividade do trabalho relacionado ao volume de capital (recursos produtivos) colocado à disposição do trabalhador. Para enfrentar a força das grandes empresas com maior volume de capital produtivo, os capitais menores se fundem entre si, transformando-se também em empresas de grande capital, ou então são quebrados por esse processo e absorvidos pelas grandes empresas. Existe, assim, na centralização do capital, uma força de atração dos capitais maiores sobre os menores.

Enquanto a concentração do capital tem um limite, relacionado aos impactos sociais da acumulação, a centralização do capital não teria limites, a não ser o limite lógico de todos os meios de produção estarem nas mãos de um só proprietário; assim, há uma tendência ao monopólio em todos os ramos da economia. A dinâmica da concentração e centralização do capital está relacionada aos ciclos de conjuntura da economia capitalista, que se caracteriza

públicos quanto ao emprego precarizado, ao contrário do que supõe SINGER (2003). Numa concepção diferenciada, muito mais pessimista, mas com argumentos parecidos aos de SINGER, ver RIFKIN (1996).

³⁹ A análise seguinte será também com base em SINGER (1978, p. 74-88).

por ciclos de crescimento e expansão da produção, alternados com ciclos de crise e depressão econômica. No período de ascensão, quando a produção cresce e há euforia econômica, os mercados se expandem e as empresas crescem por acumulação do capital. Na fase de depressão se dá o oposto: a acumulação de riquezas quase cessa, a acumulação social e de capitais particulares cai a níveis baixos, algumas empresas se descapitalizam e há uma pequena capitalização de outras, ocorre então a centralização dos capitais.

A concentração do capital se acentua quando ocorre a expansão do capital financeiro. Este, por sua vez, corresponderia a uma fase do desenvolvimento do capitalismo posterior ao surgimento das sociedades anônimas, à institucionalização das empresas nos mercados de capitais, e à intervenção dos bancos na condução das empresas capitalistas, resultando na ampliação do número de proprietários de empresas que têm suas movimentações reguladas pelos bancos, o que impediria uma concorrência real entre empresas que disputam os mesmos mercados. O capital financeiro seria, então, o resultado da fusão entre o capital bancário e o industrial, e, ao indicar uma situação de concentração e centralização cada vez maior, decorrente da sua condução por um pequeno grupo de banqueiros e industriais associados, daria origem ao capitalismo monopolista.⁴⁰

Singer (2003) entende que a dinâmica monopolista da acumulação do capital se realizou historicamente associada ao fordismo, e que esse cenário econômico que dominou o século XX teria sido modificado em sua dinâmica por três grandes mudanças: a revolução tecnológica da informática e das comunicações (que teria barateado o capital), a globalização econômica, e os crescentes desequilíbrios ecológicos e ambientais.

Entendemos que é oportuno continuar a reflexão sobre a sugestão formulada por Singer (2003) de que com a globalização econômica há uma tendência de descentralização e desconcentração do capital. A seu ver, a partir dos anos 70, e mais diretamente na década de 1980, o colapso do movimento de acumulação associado ao fordismo, keynesianismo e

⁴⁰ Há uma discussão intensa a respeito desses movimentos, e as várias interpretações teóricas marxistas, marginalistas e keynesianas são amplas o suficiente para impedir uma síntese a esse respeito. Os limites à centralização do capital muitas vezes são associados às leis contra os monopólios econômicos, a legislação antitruste, que tem no Estado seu ator principal. É discutível seu alcance concreto. Já a concentração do capital é difícil de ser controlada porque os marginalistas e alguns keynesianos a relacionam ao progresso tecnológico. Conforme SINGER (1978), Galbraith (1969) associou a concentração do capital ao surgimento da tecnocracia dos Estados industriais; já Baran e Sweezy (1978) acreditavam que a continuidade incessante da concentração do capital seria a contradição essencial do capitalismo em seu movimento de acumulação, e, portanto, a causa de sua superação histórica.

monopólios levou a novas formas de regulação da acumulação do capital, com o advento do toyotismo e da acumulação flexível, o que teria significado uma reestruturação produtiva com base nos enxugamentos organizacionais, terceirizações, intensificação da competição, redução do custo tecnológico, e flexibilização da produção. Nesse cenário, então, se inicia uma tendência de desconcentração do capital com base nas terceirizações, e descentralização com base na difusão operacional possibilitada pela globalização econômica e produtiva.

O complicado nessa análise é que quando Singer (2003) atualiza suas reflexões sobre a desconcentração do capital iguala as causas e processos em relação ao que resultaria na descentralização do capital, abandonando a idéia original marxista de que a concentração do capital corresponde a uma intensificação da exploração da mais-valia relativa com a crescente expansão das inovações tecnológicas aplicadas no processo produtivo. De certa forma, a reflexão realizada pelo autor sobre a descentralização e a desconcentração do capital com a globalização econômica se deve a uma aparente convicção, a de que esse cenário teria possibilitado um alívio dos efeitos da exclusão social e do desemprego tecnológico e estrutural por meio da ascensão da economia solidária, uma forma de organização econômica e produtiva que permitiria a inclusão social e econômica e a sobrevivência de milhões de trabalhadores com base numa forma de organização do trabalho e da produção alternativa em relação àquela que rege o capitalismo, o qual continua sendo o sistema econômico e produtivo hegemônico, mas não absoluto. Essa, entretanto, tem sido uma tese bastante discutível.⁴¹

Os movimentos de acumulação do capital com tendência de centralização no contexto da globalização econômica são analisados de forma mais estrutural e sistêmica por François Chesnais (1996) e Giovanni Arrighi (1996).

No caso do estudo realizado por Chesnais (1996), como demonstra sua análise dos fluxos de capitais, o atual estilo da acumulação global é determinado por novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros cuja função é quase basicamente reproduzir-se dentro da esfera financeira. Esse movimento, associado à perversidade do toyotismo na superexploração da mão-de-obra flexível, seria a base da mundialização do capital, expressão mais correta, conforme o autor, para designar a capacidade de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar,

⁴¹ SINGER (2003) tem diversas obras publicadas sobre o tema; ver também a respeito de economia solidária SOUZA, CUNHA, e DAKAZUKU (2003); e POCHMANN (2002).

por conta própria, um enfoque e conduta globais. A seu ver, a chamada integração internacional dos mercados, por meio da liberalização e da desregulamentação, permitiu sua integração em tempo real, o que possibilitou total movimento com liberdade de ação ao capital, permitindo assim, com a mundialização do capital, que este escolha em total liberdade, quais são os países e camadas sociais que têm interesse para ele.

Chesnais (1996p. 18) entende que, estimulado pelas políticas de liberalização iniciadas em 1979-1981 e depois continuadas, a mundialização do capital iniciada a partir da década de 1980 apresenta critérios de seletividade modificados em relação àqueles que eram dominantes na época do imperialismo clássico. Assim,

[...] A modificação de critérios leva à chamada “desconexão forçada”, acompanhada por formas dramáticas de retrocesso econômico, político, social e humano. Hoje em dia, muitos países, certas regiões dos países, e até áreas continentais inteiras não são mais alcançados pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria marginalização. Esta deve ser compreendida, como mecanismo complementar e análogo da “exclusão” da esfera de atividade produtiva, que atinge, dentro de cada país, uma parte da população, tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento.

A abordagem conceitual da globalização ou da mundialização, como prefere, é possível, por menos que se saia do campo ideológico, a partir da escolha ou da criação de instrumentos analíticos que permitam captar uma totalidade sistêmica. Para o autor, a mundialização do capital e a pretensão do capital financeiro de dominar o movimento do capital em sua totalidade não apagam a existência dos Estados nacionais, mas leva a uma separação entre os Estados que se prevalecem da dominação econômica e política do capital monetário rentista daqueles que sofrem essa dominação, o que tem se configurado num abismo que se alarga persistentemente.

Com base na análise dos investimentos externos diretos percebe-se que há um alto grau de concentração dentro dos países adiantados, na Europa, Japão e Estados Unidos, uma situação que teria se beneficiado simultaneamente da liberalização do comércio, da adoção de novas tecnologias e do recurso a novas formas de gerenciamento da produção, o toyotismo. O fato de os grupos industriais tenderem a se reorganizar como empresas-rede significa que as “[...] novas formas de gerenciamento e controle, valendo-se de complexas modalidades de terceirização, visam a ajudar os grandes grupos a reconciliar a centralização do capital e a

descentralização das operações, explorando as possibilidades proporcionadas pela teleinformática e pela automatização [...]”. (CHESNAIS, 1996, p. 33).

Com o aumento do grau de interpenetração dos capitais das diferentes nacionalidades o investimento internacional cruzado e as fusões-aquisições transfronteiras criaram estruturas de ofertas altamente concentradas no nível mundial. Ampliam-se os oligopólios mundiais num número crescente de indústrias, basicamente sob o controle de grupos empresariais europeus, japoneses e norte-americanos, que estabelecem entre si um espaço privilegiado de concorrência e cooperação, defendido contra a entrada de novos concorrentes não pertencentes ao núcleo da OCDE, tanto por meio de barreiras industriais, como a legislação de patentes e delimitação da assimilação das inovações tecnológicas por região, quanto por meio de barreiras comerciais regidas pelo antigo GATT, atual OMC.

Ao contrário do que propõe Singer (2003), Chesnais (1996, p. 33) demonstra que:

[...] A ascensão de um capital muito concentrado, que conserva a forma monetária, a qual favoreceu, com grandes lucros, a emergência da “globalização financeira”, acentuou os aspectos financeiros dos grupos industriais e imprimiu uma lógica financeira ao capital investido no setor de manufaturas e serviços. O movimento da mundialização é *excludente*. Com exceção de uns poucos “novos países industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um nítido movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento. Esse movimento caracterizou-se, na década de 80, por um claro recuo dos IEDs e das transferências de tecnologia aos países em desenvolvimento, bem como por um começo de exclusão de vários países produtores de produtos de base, em relação ao sistema de intercâmbio.

A mundialização do capital seria, basicamente, o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos: o primeiro seria a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914; e o segundo seria o resultado das políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan e que, sabemos, deram início a um ciclo hegemônico neoliberal que se materializou na América Latina e em outras regiões periféricas do sistema econômico mundial sob o receituário do Consenso de Washington. Para Chesnais (1996), nesse contexto, o advento da mundialização do capital causou a perda para a esmagadora maioria dos países de parte da sua capacidade de conduzir um desenvolvimento

parcialmente independente; levou ao desaparecimento de componentes específicos dos mercados nacionais e à destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias.

Em sintonia com o que ressaltou Vergopoulos (2005), Chesnais (1996) entende que é um erro atribuir esse contexto perverso a uma espécie de consequência mecânica da globalização, que esteja intervindo como processo externo, coercitivo, impondo a cada país, seus partidos e seus governos uma determinada linha de conduta.

Isso corresponde, na verdade, como ressaltou Vergopoulos (2005), ao resultado de políticas de globalização que, antes de tudo, são criadas a partir de um forte componente ideológico do discurso hegemônico, no qual se destacam sugestões como a inevitabilidade, a necessidade de adaptar-se aos novos tempos, ou ao imperativo tecnológico da época. Sem a intervenção política dos governos não há como aceitar e aplicar políticas de liberalização do comércio, desregulamentação e privatização que têm favorecido a concentração financeira do capital e sua centralização a partir do controle estratégico das formas mais dinâmicas de acumulação, por meio da inovação tecnológica e ampliação da retirada da mais-valia relativa.

Vemos, assim, que a abordagem realizada por Chesnais (1996) é bastante destoante em relação àquilo que sugeriu Singer (2003). A tese de Singer de que a economia solidária é uma possibilidade transformadora em relação à dinâmica estrutural do capitalismo, e de que isso foi favorecido por um contexto de descentralização e desconcentração do capital possibilitado pela globalização econômica e pela terceira revolução tecnológica, bem como pelo advento da organização toyotista do trabalho e da produção com a nova regulação flexível do capital, talvez não resista a uma demonstração de que a perversidade desse contexto supera, em muito, as possíveis vantagens que possam ter sido criadas.

Até mesmo esse aparentemente inevitável impacto das inovações tecnológicas, da automatização, e do sistema toyotista de organização do trabalho, com o enxugamento, terceirizações e *just in time* são considerados, na análise de Chesnais (1996), resultado de condições criadas por adesão às políticas de globalização, e não imposições da modernização de produtos e processos. Nesse sentido, sua principal consequência não foi a tão propalada eficiência, otimização e produtividade maior do modelo flexível, mas sim a intensificação de ganhos ao capital por meio da redução do custo do trabalho, com aumento da intensidade

laboral, extensão das atribuições ou de suas necessidades de capacitação às horas livres e de lazer, precarização do emprego e barateamento dos custos de reposição da mão-de-obra.

A abordagem sistêmica realizada por Arrighi (1996) a respeito da globalização econômica também considera que a tendência desse processo levou a uma concentração na dinâmica da acumulação do capital. Arrighi desenvolve o conceito de ciclos sistêmicos da acumulação relacionando-os com etapas onde surgiram e declinaram estruturas de Estado hegemônicas durante os processos históricos. O Estado, para Arrighi, acima de tudo deve ser entendido como um importante ator na dinâmica da acumulação do capital. A etapa financeira da acumulação corresponderia ao último estágio de um ciclo sistêmico, quando a reprodução e realização do capital liberta-se da forma mercadoria e se intensifica velozmente sob a intervenção de mecanismos financeiros, momento em que ocorre uma ruptura no sistema mundial do capitalismo e o comando da economia mundial transita de um centro hegemônico descendente a um centro hegemônico ascendente. Foi assim, em sua análise, que a hegemonia britânica e o imperialismo de livre comércio impuseram sua supremacia econômica e comercial no mundo no final do século XVIII e durante o século XIX.

Com a revolução industrial inglesa do século XVIII, e a mecanização da indústria têxtil, teve início uma expansão da produção industrial de bens de capital que levou a uma poderosa expansão mundial do capitalismo, possibilitada pela liberalização comercial e pela hegemonia inglesa em relação aos acordos comerciais estabelecidos com outros Estados. O resultado foi “[...] uma aceleração sistêmica da velocidade com que o capital era convertido em mercadorias [...]” e um incremento explosivo das exportações britânicas de ferro, aço e maquinarias que atingiram vastas regiões do mundo na década de 1880, criando uma rede que ligava as diversas regiões da economia mundial ao centro britânico, que pode então fortalecer e ampliar o movimento da acumulação do capital (ARRIGHI, 1996, p. 165).

A globalização econômica teria sido então, o resultado dessa expansão material do capital sob hegemonia britânica, com a participação de outros Estados e agentes interestatais na reprodução de sua dinâmica. Nessa análise, a assimilação do processo de globalização pelas condições colocadas pelo movimento sistêmico da acumulação não é algo natural, inevitável, mas sim uma condição estrutural e histórica, onde relações de poder concretas definem a reprodução e a intensificação dos movimentos. A rigor, foram mais convincentes na imposição da hegemonia britânica os tiros de canhões disparados por sua poderosa frota

naval do que a aceitação de que a indústria inglesa era naturalmente superior às demais.

Embora mais regiões e países do mundo tenham iniciado ou ampliado seus processos de acumulação do capital, isso não significou que o capital britânico se desconcentrou ou se descentralizou, ao contrário, esses movimentos de distribuição do capital foram condição para a acumulação britânica, com intensa centralização e concentração sob seu domínio. É provável que, da mesma forma que os ciclos sistêmicos da acumulação, que passam por fases de intensificação, auge e declínio, quando surgem novos centros hegemônicos e o processo se reproduz em patamares acumulativos cada vez mais elevados, a globalização econômica também sofra as oscilações inerentes aos movimentos sistêmicos da acumulação do capital.

Arrighi (1996) reconhece, assim, a existência de um movimento de globalização que é acima de tudo globalização das condições de reprodução do capital, mas não é, de forma alguma, uma nova era da história relacionada às sociedades do conhecimento, da informação, ou coisas do gênero. Trata-se de uma abordagem sistêmica em que a acumulação do capital, quando chega à fase da hegemonia financeira, inicia um movimento de crise estrutural do regime da acumulação dominante que só pode ser superado com o advento de uma nova fase material no ciclo da acumulação do capital. Para aqueles que identificam no toyotismo, na acumulação flexível, na automação, e tecnologia digital das informações uma crise terminal da hegemonia norte-americana e ascensão do domínio asiático, Arrighi (1996) é esclarecedor: historicamente, essa passagem de domínio hegemônico se dá concomitantemente à ascensão de um novo Estado hegemônico no núcleo do sistema mundial do capitalismo. Ainda não está claro como isso estaria ocorrendo.

O Japão não pode realizar essa passagem, muito menos os tigres asiáticos, pois, na verdade, todos estão ainda sob proteção do guarda-chuva militar norte-americano. A República Popular da China é a grande incógnita que Arrighi (1996) coloca, mas, pelo menos até o momento, entendemos que não existem indícios de que isto esteja ocorrendo. Um indício de que o ciclo de acumulação regido pelo Estado norte-americano esteja no seu final, talvez seja o fato de que o desenvolvimento histórico do capitalismo como sistema mundial baseou-se na formação de blocos imperialistas e corporações nacionais que foram se tornando cada vez mais poderosos de organizações governamentais e empresariais dotados da capacidade de ampliar o raio de ação da economia mundial de forma funcional ou espacial. Contudo, isso é importante, Arrighi (1996) entende que quanto mais poderosos se tornaram

esses blocos, mais curto foi o ciclo vital dos regimes de acumulação a que deram origem, ou seja, menor foi o tempo que levaram para emergir da crise do regime dominante precedente, para se tornarem dominantes e para atingir seus limites, assinalados pelo início de uma nova expansão financeira. No regime britânico esse intervalo de tempo foi de 130 anos, enquanto que no regime norte-americano esse regime já estaria próximo de 100 anos, quando se generaliza a acumulação sob domínio do capital financeiro.

A idéia do autor, é que esse padrão de desenvolvimento do capitalismo, no qual um aumento do poder dos regimes de acumulação é associado a um decréscimo de sua duração, mostra que superar as barreiras criadas pela produção capitalista conduz à recriação de outras em patamares mais elevados, que exigem um maior esforço acumulativo. Assim, a auto-expansão do capital tende a permanecer em constante tensão com a expansão material da economia mundial e com a criação de um mercado mundial adequado.⁴²

Arrighi (1996), na verdade, entende que existem diferentes tipos de concentração do capital, percebidos a partir da investigação histórica dos ciclos sistêmicos de acumulação. Uma primeira observação nesse sentido é de que o verbo concentrar pode ter duas acepções pertinentes a essa investigação: ir para ou em direção a um centro comum, e aumentar a força, densidade ou intensidade. Uma segunda observação, é que várias formas de concentração do capital, num ou em ambos os sentidos colocados acima, ocorreram em todas as fases de expansão financeira da economia capitalista mundial, contudo, para o autor, apenas algumas dessas formas de concentração do capital teriam se transformado na base de um novo ciclo sistêmico de acumulação.

Exemplificando essa análise, Arrighi (1996) entende que na expansão financeira do século XIV e início do XV, a acumulação de capital passou a se concentrar num número menor de cidades-Estados, cuja força e densidade aumentaram por terem conseguido desviar de seus competidores o comércio nos mercados de produtos ou de capitais, e por terem tomado os territórios e as populações das cidades-Estados mais fracas. Essa concentração do capital, que teria ocorrido dentro das estruturas organizacionais do sistema das cidades-Estados aumentou tanto o tamanho e a força das unidades sobreviventes do sistema quanto, a

⁴² Uma análise detalhada dessa posição de ARRIGHI (1996, p. 221) nos colocaria na necessidade de aprofundar demasiadamente sua abordagem. Contudo, é fato que a expansão econômica chinesa segue um ritmo intenso há vários anos, que é considerado, junto com a economia norte-americana, o motor da globalização econômica em muitas análises.

curto prazo, do próprio sistema, mas não lançou as bases do primeiro ciclo sistêmico de acumulação, o que só ocorreria com o surgimento de um segundo tipo de concentração do capital. Nesse, tais bases resultaram da formação de uma nova estrutura organizacional que combinou a força das redes cosmopolitas de acumulação (sobretudo as genovesas) com a mais vigorosa rede de poder existente naquele momento (a ibérica).

Já o segundo ciclo sistêmico de acumulação do capital resultou da concentração do capital que colocou nas mãos da elite mercantil holandesa os meios para patrocinar a formação de um novo tipo de Estado, as Províncias Unidas; de um novo tipo de sistema interestatal, o sistema de Vestfália; e de um novo tipo de organização empresarial, as companhias de comércio e navegação e uma bolsa de ações com pregão permanente. A concentração de capital ocorrida durante a expansão financeira da segunda metade do século XVIII teria sido um processo muito mais complexo do que o das expansões financeiras anteriores, devido à ação de organizações territorialistas que haviam internalizado com êxito o capitalismo. Num processo semelhante ao que ocorreu com as organizações empresariais do ciclo holandês (companhias de comércio e navegação), ao final do século XVIII o capital investido nesse tipo de empresa estava quase que inteiramente concentrado em uma delas, a Companhia Inglesa das Índias Orientais, enquanto que as demais empresas estavam quase todas fora de atividade. Conforme Arrighi (1996), a mudança na estrutura organizacional corresponde ao fato de que, embora as conquistas territoriais da Companhia inglesa tenham sido um componente crucial das fundações do terceiro ciclo sistêmico de acumulação, esta não sobreviveu às mudanças estruturais, pois as estruturas organizacionais do imperialismo de livre comércio da Grã-Bretanha apoiaram-se tanto na formação de um império britânico na Índia quanto na desregulamentação progressiva e no eventual encerramento das atividades daqueles tipos de companhia de comércio e navegação que surgiram durante o ciclo sistêmico anterior de acumulação do capital.

Assim, conforme o autor, em termos gerais, o registro histórico percebido com a investigação dos ciclos sistêmicos de acumulação do capital mostra que, nas fases de expansão financeira da economia mundial capitalista, dois tipos diferentes de concentração do capital ocorreram simultaneamente. Um deles, dentro das estruturas organizacionais do ciclo sistêmico de acumulação que estava chegando ao fim, no qual esse tipo de concentração é percebido como um “momento maravilhoso” de reanimação do regime de acumulação ainda dominante, mas trata-se de seu momento derradeiro, que se realiza de forma cada vez mais

volátil, sem conseguir expressar uma renovação da capacidade desse regime de gerar uma nova rodada de expansão material da economia mundial capitalista, e, ao contrário, sendo a expressão da escalada de uma intensa luta competitiva e de poder que estaria prestes a precipitar a crise terminal do regime de acumulação vigente.

O outro tipo de concentração do capital ocorrido nas fases de expansão financeira da economia capitalista mundial, para Arrighi (1996, p. 244-5), pode ou não ter contribuído para uma reanimação do regime de acumulação existente, mas sua “[...] principal função histórica foi aprofundar a crise do sistema, fazendo brotar estruturas regionais de acumulação que desestabilizaram ainda mais o antigo regime [...]” e levaram à emergência de um novo. Mas, é importante destacar essa observação: foram as contradições internas dos regimes dominantes de acumulação do capital que causaram a sua desorganização, preparando o terreno para que os novos regimes de acumulação se tornassem dominantes e “[...] recompusessem a economia mundial em novas bases organizacionais e promovessem uma nova rodada de expansão material da economia mundial capitalista [...]”.

Assim, esse segundo tipo de concentração do capital teria sido para Arrighi (1996, p. 245) menos “espetacular que o primeiro”, mas muito mais significativo no deslocamento da economia mundial capitalista “[...] das profundezas de cada uma das crises sistêmicas para fora e para adiante, no espaço e no tempo, num processo interminável de auto-expansão [...]”. Sua função histórica tem sido, na verdade, salvar o sistema mundial do capitalismo de uma crise final. Considerando, que o longo século XX é aquele em que se dá a hegemonia norte-americana na condução dos processos sistêmicos de acumulação do capital, a questão final que fica dessa análise de Arrighi é se o regime de acumulação do capital norte-americano teria atingido sua maturidade, e, talvez, esteja preparando o terreno para o surgimento de um novo regime dominante. E, mais uma vez, a questão: as estruturas de acumulação regionais no Leste Asiático, que emergiram da crise do ciclo de acumulação norte-americano iniciada na década de 1970, e que, para o autor, se tornaram cada vez mais dominantes na moldagem da economia mundial capitalista seriam o indício da crise final do regime de acumulação norte-americano e de um novo ciclo sistêmico da acumulação do capital? ⁴³

⁴³ A respeito dessa questão, ver os artigos de ARRIGHI, IKEDA, e IRWAN (1998, p. 53-134). Nesses, os autores se aproximam mais de uma posição em que o regime de acumulação sob hegemonia norte-americana estaria sendo sucedido por uma nova etapa da expansão do capital localizada no Leste Asiático. Mesmo assim, permanecem inúmeras questões, como a relação entre o poder hegemônico na reprodução material e financeira do capital e o poder político e militar global: enquanto o primeiro se deslocaria cada vez mais para

A discussão que procuramos estabelecer, de que a globalização possibilitaria um movimento de desconcentração e descentralização do capital, que teria aspectos positivos, recebe uma importante contribuição com a análise sistêmica de Arrighi (1996). Entendemos, de suas observações, que isso não ocorre dessa forma. Com o início do ciclo sistêmico de acumulação regido pelo capital hegemônico norte-americano, se intensifica um novo processo de globalização, com novas características organizacionais, um novo padrão de expansão material, e uma nova arquitetura de controle mundial tanto dos mecanismos de produção e acumulação do capital quanto dos instrumentos coercitivos de imposição de poder territorial e político que, embora dominante, enfrentou outro poder que o desafiou em suas pretensões hegemônicas, como em todos os outros ciclos sistêmicos da acumulação do capital, dessa vez representado pelo agressivo expansionismo do socialismo de Estado soviético.

Com efeito, Arrighi (1996, p. 284-290) demonstra que durante o ciclo sistêmico de acumulação do capital regido pelo Estado hegemônico norte-americano tanto a concentração quanto a centralização do capital atingiram níveis impressionantes, que puderam inclusive beneficiar-se intensamente do caos sistêmico representado pelas guerras mundiais. Enquanto que em 1938, “[...] a renda nacional norte-americana já era aproximadamente idêntica à soma das rendas nacionais da Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália e países do Benelux [...]”, em 1948 essa renda já equivalia a mais do dobro da renda nacional do conjunto dos países da Europa Ocidental, e a mais de seis vezes a da União Soviética.

Por volta de 1949, vinte anos depois da Crise de 1929, o mundo capitalista ainda se recuperava dos fortes abalos econômicos que se seguiram àquele colapso, mas os Estados, conforme o autor, haviam obtido uma riqueza e um poder nacional sem precedentes. A concentração e centralização da riqueza mundial no Estado hegemônico norte-americano foi, assim, suficiente para causar uma distribuição no movimento da acumulação sistêmica do capital que possibilitou a ascensão de um conjunto de Estados identificados com o regime de acumulação vigente, mas nenhum deles, dentro do núcleo hegemônico, se beneficiou tanto desse processo quanto o Estado norte-americano. Contudo, a redistribuição de riqueza e concentração do capital mundial no Estado norte-americano durante o período de caos sistêmico tinha limites, expressados no fato de que a intensa industrialização da guerra não deixaria o Estado hegemônico intacto, como evidenciou o ataque japonês a Pearl Harbour e

as estruturas produtivas flexíveis do Leste Asiático, o segundo teria fortalecido a tal ponto o poder norte-americano que não haveria mais como confrontá-lo (ibidem, p. 354-371).

como insinuava depois a ostensiva expansão do socialismo sob controle do Estado soviético.

É nesse contexto que surgem os programas norte-americanos de estímulo ao desenvolvimento e recuperação econômica mundial, e que, antes de tudo, cumpriram eminentemente uma função ideológica na luta contra o furor revolucionário do século XX. Conforme Arrighi (1996), a arquitetura econômica de Bretton Woods, a própria ONU e os vários organismos que foram sendo criados sob hegemonia do Estado norte-americano, em nenhum momento se constituíram em instrumentos de promoção e sustentação da expansão econômica de escala global que ameaçasse a extrema liquidez, capacidade produtiva e poder aquisitivo mundial na jurisdição dos Estados Unidos, mas foi necessário ampliar os mecanismos de distribuição da liquidez mundial justamente para que o mundo também pudesse comprar dos Estados Unidos os meios de produção de que precisava para fornecer alguma coisa de valor aos consumidores norte-americanos, em cujas mãos estava concentrada a maior parte da demanda global efetiva.

Nesse sentido, Arrighi (1996) entende que houve um enfrentamento entre a elite financeira de Wall Street e os defensores de Bretton Woods em Washington, o que deixou claro que foi Washington, e não Nova York, quem comandou a reconstrução da expansão econômica mundial nos anos 1945-1973, aliando o controle da produção do dinheiro do mundo com medidas que acentuavam o vínculo entre a defesa da segurança hegemônica dos Estados capitalistas e a moldagem da ordem monetária mundial.

Mesmo assim, Arrighi (1996, p. 291) entende que as instituições de Bretton Woods “[...] revelaram-se totalmente inaptas para a tarefa de reciclar a liquidez mundial numa nova expansão do comércio e da produção mundiais [...]”, ao mesmo tempo em que o Congresso dos EUA permitia, de regra, a redistribuição da liquidez mundial desde que capitaneadas por investimentos privados, criando um ciclo vicioso que conduziria, potencialmente, a uma restrição da expansão econômica global após a década de 1960. Manteve-se a concentração e a centralização do capital no ciclo sistêmico de acumulação do capital regido pelo Estado norte-americano durante todo o processo, e seria essa a raiz das contradições internas que conduziriam o sistema econômico mundial a um novo ciclo de hegemonia do capital financeiro que indicaria a proximidade do colapso do ciclo sistêmico de acumulação dominante. Nesse ponto, é possível entender que esse colapso se manifesta como uma crise do modo de regulação e acumulação do capital dominante que podem indicar que, aquilo que se

percebe hoje como uma globalização econômica no século XXI corresponda também a uma crise global do capitalismo e ao surgimento de novos processos de regulação da acumulação sistêmica do capital. Não há indícios históricos, contudo, de que a ascensão de um novo regime dominante, que poderia estar representado pelo capitalismo flexível do Leste Asiático, se identifique a um processo de descentralização e desconcentração do capital, mas, sim, pelo contrário, à intensificação da acumulação e da centralização do capital nesses novos Estados hegemônicos em patamares mais elevados ainda.

Voltando à análise formulada por Gorender (1995), outro ponto que destacamos consiste na crítica que este faz da idéia de que a globalização econômica, levando ao surgimento das grandes transnacionais, significaria o ocaso dos Estados nacionais, premidos pela força econômica dos grandes conglomerados. Argumentando que o crescimento de setores oligopolizados na economia, tendendo à concentração dos capitais, utiliza-se de um contexto jurídico e institucional definido pelo Estado, o qual interage com os grupos econômicos dominantes visando uma hegemonia política de comum interesse, como é o caso dos Estados Unidos, o autor descarta tal suposição, com o que concordamos. Nesse ponto, as referências que utiliza dos estudos de Chesnais (1996) e a passagem anterior, quando refletimos sobre a análise de Arrighi (1996, 1998), são suficientes para que descartemos tal idéia, embora saibamos que, efetivamente, as políticas neoliberais tiveram como um dos seus pressupostos essa idéia de que era necessário reduzir o Estado ao mínimo para que se restaurasse a competitividade econômica na era da globalização.⁴⁴

Finalmente, para Gorender (1996), a globalização econômica caracteriza uma fase do desenvolvimento do capitalismo global, possuindo uma base material concreta e, portanto, não seria o resultado de uma manipulação ideológica. Contudo, a seu ver, a relação entre globalização e Estados nacionais apresenta uma diferenciação no tratamento dado às economias em países desenvolvidos e aquele dado aos países em desenvolvimento ou atrasados. Somente nesse caso entende que seria possível perceber uma manipulação ideológica associada ao ideário neoliberal, uma vez que a inserção na economia globalizada tem favorecido os países desenvolvidos em detrimento daqueles de economia dependente, ou

⁴⁴ A respeito dos aspectos políticos e definição conceitual do neoliberalismo, ver Reginaldo C. C. de MORAES (2000, p. 13-42). Com ênfase nos impactos do neoliberalismo sobre a educação, ver GENTILI (2001), e GENTILI e T. T. da SILVA (1996). Um estudo mais teórico é realizado por BOBBIO (2004), enquanto que CASANOVA (2002, p. 46-62) aprofunda a discussão sobre os aspectos excludentes da relação entre neoliberalismo e globalização.

subdesenvolvidos, e para os quais se recomenda uma inserção radical no processo da globalização como forma de pular etapas e obter o desenvolvimento econômico.

2.3.2 Globalização econômica, qualificação da mão-de-obra e competitividade

Ao iniciar seu artigo citando Karl Marx, no Manifesto Comunista de 1848, e a tese marxista de que a indústria moderna criou o mercado mundial fazendo com que o capitalismo, na exploração desse mercado mundial conferisse um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países, levando assim a uma interdependência universal das nações tanto para a produção material quanto intelectual, Paul Streeten (2001) adota a idéia de que a globalização econômica é uma tendência histórica do capitalismo, e que, como componente estrutural do sistema, apresenta oscilações de intensidade conforme as reestruturações produtivas se realizam e impactam as características conjunturais de sua dinâmica.

Nesse sentido, na sua concepção, a globalização econômica acompanhou a trajetória econômica dos diversos países causando impactos benéficos, mas apenas para algumas pessoas, grupos e países. Entre os aspectos positivos da globalização econômica mundial, Streeten (2001) destaca a evolução dos indicadores de alfabetização, matrícula escolar, mortalidade infantil, e expectativas de vida bem como a expansão da democracia em regiões e países do mundo que há algumas décadas sofriam terríveis mazelas em relação a todos esses aspectos. Por outro lado, a globalização econômica também teria agravado a distância entre países e camadas sociais, e acentuado a deterioração das identidades e dos valores estabelecidos. Dessa forma, esse parece ser o sentido da sua análise, pesar aspectos positivos e negativos do processo de globalização econômica.

Em síntese, para Streeten (2001, p. 72), a globalização econômica foi “[...] especialmente benéfica para a Ásia, para o crescimento global da produção, para o lucro e para os detentores do capital e de habilidades sofisticadas [...]”, mas foi acompanhada de uma reestruturação produtiva, liberalização, e mudanças tecnológicas associadas a uma competição feroz que foi muito ruim “[...] para a África, para o emprego, para os que não possuem bens ou para os que têm pouca flexibilidade profissional [...]”. Toda essa série de aspectos negativos resultaria do acirramento da competição internacional por mercados e empregos, o que, por sua vez, teria forçado os governos a reduzir a tributação e as empresas e governos a

enxugar, reestruturar e reengenheirar. Com isso, houve redução de oferta de serviços sociais, corte de serviços públicos, desregulamentações protetoras em relação ao meio ambiente, e perda de direitos trabalhistas visando assegurar o baixo custo da mão-de-obra.

Streeten (2001, p. 75-77) apresenta uma série de quadros comparativos dividindo o balanço da globalização entre duas condições: “Boa para” e “Má para”. Uma rápida olhada nesses quadros nos deixa estarecidos, se isso for realmente a tendência dessa fase da globalização, não há muito o quê pesar na balança, a globalização econômica só trouxe benefícios para aquilo que já dispunha de um *status* favorável, e agravou ou dificultou aquilo que era injusto ou necessitava ser transformado. Assim, a globalização econômica foi boa para Japão, América do Norte, Leste e Sudeste Asiático, má para África e América Latina; boa para a produção, e má para o emprego; boa para pessoas com qualificação profissional, ótima formação acadêmica, pessoal técnico e administrativo e pessoas “capazes de ajustes flexíveis”, má para pessoas com pouca qualificação profissional, com pouca, ou nenhuma formação acadêmica, operários, e pessoas “incapazes de fazer ajustes flexíveis”; foi boa para as pessoas detentoras de bens, para os lucros, para os que não dependem de serviços públicos, para os homens, os fortes, os advogados, empresários, economistas, a maioria dos políticos, e os “capazes de correr riscos”, e foi má para as pessoas não-detentoras de bens, para os salários, para as mulheres, crianças, os fracos, para os que dependem dos serviços públicos, para os ambientalistas, os trabalhadores, os defensores de direitos universais, para os movimentos sociais de luta por igualdade, e para a segurança humana; foi boa para as grandes empresas, os mercados globais, para os que vendem produtos sofisticados, para a cultura e a paz global, e foi má para as pequenas empresas, para as comunidades locais, para os que vendem produtos primários ou manufaturados tradicionais, para as culturas locais, e para os conflitos localizados, específicos de uma região.

Em seu trabalho, Streeten (2001) apresenta inúmeros dados, referências numéricas, indicadores econômicos e sociais comparativos, mas a tônica da abordagem é a mesma, situar as ambigüidades da globalização econômica, que fez com que nos países pobres a miséria, a subnutrição e as doenças crescessem lado a lado com a melhoria das condições de vida. Assim, o traço mais característico da globalização e do progresso econômico que a tem acompanhado é seu avanço desigual, tanto em termos espaciais quanto temporais, resultando num alargamento do nível de renda *per capita* entre os países e no distanciamento entre a renda dos países pobres e ricos.

Nas seguídas seções em que se divide seu estudo, o autor se aprofunda nos impactos ou vínculos da globalização econômica com: a distribuição de renda; a relação entre os governos e economias abertas; tecnologia e instituições; tecnologia e localização internacional das indústrias; a necessidade de inovação institucional; a relação entre pobreza e globalização; os fluxos financeiros globais; a evasão de cérebros e as migrações internacionais; a governança global; a globalização e a cooperação internacional; o auxílio aos ajustes humanos e condicionalidade social; globalização e competitividade; perspectivas de uma vida mais tranqüila; blocos regionais como auxílio ou obstáculo à globalização; o papel dos conflitos na globalização; e as implicações para o pensamento e a prática diante da globalização.

Desses tópicos ou itens abordados nas seções de seu estudo, nos detivemos mais atentamente na relação entre globalização econômica e distribuição de renda, que tem um vínculo com o emprego, e na relação entre globalização econômica, inovações tecnológicas e competitividade. No primeiro tópico, a idéia central é de que os argumentos teóricos indicam que a globalização econômica reduz a desigualdade entre os trabalhadores qualificados e semiquualificados no Sul, ao passo que, no Norte, aumenta essa desigualdade.

A causa disso residiria no fato de que nos países pobres a o crescimento das exportações eleva a demanda por trabalhadores com educação básica em relação aos de maior capacidade profissional. Nos países ricos ocorreria o contrário, os desníveis salariais relativos à qualificação profissional tendem a aumentar, e os trabalhadores semiquualificados tendem a sofrer reduções salariais, ou a fixação de salários tende a provocar desemprego entre os trabalhadores semiquualificados. O princípio básico nessa análise seria o de que o fator relativamente abundante tende a se beneficiar com a globalização, ao passo que aquele relativamente escasso tende a perder, como consequência dos ganhos proporcionados pelo comércio internacional. Em sua análise, Streeten (2001) procura questionar esse argumento, e mostrar que as perdas de renda, que resultam dos desníveis salariais, não obedecem a essa divisão estanque entre a qualificação da mão-de-obra dos países do Norte e do Sul.

Por exemplo, o autor entende que tem se acentuado a disparidade de salários e o desemprego tem crescido nos países ricos. O aumento dos salários dos trabalhadores qualificados, onde são mais abundantes, e a redução dos salários dos não-qualificados, devido à liberalização do comércio, incentiva a redução da oferta de mão-de-obra não qualificada e reprime a busca de novas qualificações. Essa disparidade estaria se acentuando também

devido à imigração crescente de trabalhadores de baixa qualificação profissional. Por outro lado, a idéia de que com a globalização os desníveis salariais nos países em desenvolvimento diminuiriam não tem se confirmado como tendência global, uma vez que a diferença de remuneração entre trabalhadores com nível educacional superior cresceu em um terço no México entre 1987 e 1993, desníveis semelhantes aos observados no Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia, Costa Rica, Tailândia e Filipinas. A causa para essa pressão sobre os desníveis salariais estaria localizada, além da liberalização do comércio, na acumulação do capital, nas novas tecnologias, na inflação, recessão e nos influxos de capital externo. De fato, para Streeten (2001, p. 81), o aumento dos investimentos externos pode trazer a um país um volume maior de bens de capital e uma nova tecnologia, o que “[...] tende a aumentar a demanda por trabalhadores de maior qualificação [...]”.

A questão central que Streeten (2001) está discutindo em relação à globalização e a distribuição de renda é se é o comércio internacional ou é a tecnologia que fez crescer os desníveis salariais nos países desenvolvidos, e como isso afetou o emprego e a renda nos países em desenvolvimento. Mas também o progresso técnico e as mudanças operacionais atuam nesse processo, uma vez que reduzem a necessidade de trabalho semiquualificado. A seu ver, o comércio internacional e a tecnologia são interdependentes, pois para enfrentar a competição externa as empresas tendem a adotar novas tecnologias, tornando-se mais competitivas. Ao contrário do que se supõe, entende que até os trabalhos qualificados podem sofrer os impactos da automação, desde que possam ser reduzidos a regras simples, mesmo que tais regras dêem margem a infinitas possibilidades. Além dessas causas, também atuou, no caso sobre o declínio da demanda por mão-de-obra semiquualificada e redução dos salários, a terceirização de atividades que requerem mão-de-obra relativamente não-qualificada.

Conforme o autor, os impactos sobre a renda e o emprego apenas confirmam a tese de que a globalização econômica leva a crescentes desigualdades entre os rendimentos da mão-de-obra e os do capital. Sua análise procura demonstrar que o axioma de que mais qualificação profissional significa melhores níveis de renda e redução dos desníveis salariais em decorrência do processo de globalização não corresponde à realidade, pois os ganhos salariais dependem de uma realocação de recursos que faz crescer a demanda por alguns tipos de mão-de-obra, reduzindo, ao mesmo tempo, a demanda por outros.

Com relação ao impacto da globalização econômica e do comércio internacional na

distribuição internacional da renda, Streeten (2001, p. 86) entende que as queixas atingem ambos os lados, tanto os países desenvolvidos quanto os países em desenvolvimento. A seu ver, a tese de que os países ricos se beneficiavam dos países pobres, recorrente até a década de 1970, hoje sofre novas interpretações, uma vez que nos países ricos do Norte se argumenta que “[...] os países pobres atraem indústrias e serviços, em razão do baixo custo de sua mão-de-obra, e o Norte, em consequência, sofre com o desemprego e com as reduções salariais [...]”. Como as queixas são grandes também nos países pobres, que alegam que a revolução eletrônica, a produção flexível e a tendência de declínio dos custos da mão-de-obra de baixos salários reduzem sua vantagem comparativa e levam ao retorno das fábricas para os países avançados, temos um quadro onde todos se sentem prejudicados, o que força a ruptura com esquemas rígidos de interpretação das disparidades de renda e salários entre os países como consequência da globalização econômica.

Para Streeten (2001, p. 86), “[...] a distribuição da renda internacional entre os diferentes países pode ser abordada por meio do exame do impacto das empresas multinacionais [...]”, que têm aumentado substancialmente sua atuação no processo de globalização. Assim, o capital estrangeiro, *know-how*, iniciativa, administração e marketing, que têm alta mobilidade internacional, combinam-se com a mão-de-obra semiquualificada dos diversos países, abundante, mas com menos mobilidade internacional. A questão da mobilidade da mão-de-obra é vista, nessa análise, como o fator determinante para auferir os desníveis de renda entre os diferentes países: quanto mais mobilidade tiver a mão-de-obra, mais ela é inelástica, maior é sua demanda, maior é o seu nível de qualificação para o emprego, maior é o seu nível de rendimentos e salários; ao contrário, quanto mais elástica for a mão-de-obra, menor é a sua mobilidade, menor é a sua demanda e maior é a sua oferta, menor é a sua qualificação para o emprego, e menor é o seu nível de rendimentos e salários. O exemplo que dá é o de pilotos de avião e o dos responsáveis pela limpeza e conservação do avião: com formação altamente qualificada, a oferta de pilotos de avião é relativamente escassa, mas conta com alta mobilidade internacional devido aos incentivos financeiros que recebe; já o trabalhador da manutenção, com formação pouco qualificada ou semiquualificada, é amplamente ofertado, tem pouca mobilidade, até mesmo regional e local, e poucos estímulos financeiros. Está preso ao chão, ao seu local de vida e de trabalho.⁴⁵

⁴⁵ Esse tema da mobilidade como fator essencial da globalização, numa perspectiva ampla e multidimensional, é analisado por BAUMAN (1999).

Como resultado dessa diferença de mobilidade e renda da força de trabalho dos diferentes países, a globalização econômica causa tanto disparidades internacionais quanto internas que tendem a crescer continuamente. Considerando a integração internacional parcial (a que se refere ao pessoal de alta qualificação profissional) no âmbito da mobilidade da mão-de-obra, e o conseqüente deslocamento de pessoal qualificado, ou mesmo a fuga de cérebros para países estrangeiros mais promissores em seus benefícios financeiros, a globalização, no seu entendimento, conduz à desintegração nacional, causando a existência de primeiros mundos dentro dos países do terceiro mundo.

Essa é uma idéia central desenvolvida por Streeten (2001), o fato de que, ao contrário do que se considera, a globalização não corresponde a uma integração internacional, mas sim a integrações parciais e a uma competição internacional que conduzem, em várias perspectivas, à desintegração nacional. As razões para essa desintegração, a seu ver, seriam seis: 1. O enxugamento, a reestruturação e a reengenharia; 2. A tentativa dos países em desenvolvimento de evitar a fuga de cérebros, que impede a adoção de políticas de renda igualitárias; 3. A redução da receita tributária disponível para os serviços sociais quando a sua necessidade tem aumentado; 4. O abandono por parte das elites dos países de baixa renda dos seus compromissos com seus próprios países, passando a tomar como referência as elites dos países avançados, o que tem causado descaso com serviços públicos e sociais essenciais, como educação e saúde; 5. A cultura das elites é global e dissociada da cultura local; 6. A tendência separatista das minorias, que preferem formar nações independentes para poder participar de forma direta dos benefícios trazidos pela globalização.

Concluindo esse tópico da sua análise, Streeten (2001, p. 90) entende que:

[...] A globalização levou à polarização. Em termos mundiais, a razão entre a renda dos 20% superiores e dos 20% inferiores cresceu em 1960 de 30 para 1 e, em 1994, de 78 para 1. Pobreza e miséria extremas são os segmentos que mais rapidamente crescem na população pobre em quase todos os países.

Os outros tópicos destacados por nós para uma reflexão dizem respeito à relação entre globalização, inovações tecnológicas e competitividade. Essa escolha não é casual, mas sim resultado da nossa investigação sobre os impactos da globalização e do desenvolvimento nas demandas para a prática educacional, e de como isso restaurou princípios originalmente formulados pela teoria do capital humano. A tese que estamos questionando é de que a

globalização, como resultado de um imperativo tecnológico, impõe uma modernização na função educacional das escolas, com base em critérios de qualidade, eficiência, desempenho, competência e flexibilidade, que forçam uma reforma da educação visando a sua adequação. Questionamos frontalmente esse conjunto teórico, mas, para isso, temos procurado debater o significado da globalização econômica e sua associação com os demais aspectos colocados acima. A reflexão realizada por Streeten (2001) contribui bastante nesse sentido.

Na discussão sobre globalização e tecnologias, a idéia básica apresentada por Streeten (2001) é de que a revolução tecnológica se realizou, em parte, como uma forma de globalização, ou que pode ser considerado um componente da globalização que se antecipou aos arranjos institucionais que seriam necessários a esse processo. Assim, parte, ou talvez a maior parte, dos impactos preocupantes da globalização econômica e produtiva residiria no fato de que o atraso institucional em relação à globalização das tecnologias leva a um descontrole dos processos que agrava o desequilíbrio das estruturas econômicas locais e regionais. De fato, o autor entende que a revolução nas tecnologias de transporte, viagens, comunicação e informação unificaram e fizeram encolher o globo, enquanto que as estruturas institucionais ainda reproduzem a organização dos Estados nacionais dos séculos XVII e XVIII. A seu ver, a tendência da tecnologia na globalização é a organização do mundo numa única unidade, enquanto que as nações vão se tornando mais numerosas, mais agudamente autoconscientes, e sem que isso signifique, contudo, que as pessoas estejam se beneficiando necessariamente dessa globalização tecnológica. Expressando esse pensamento em termos marxistas, Streeten (2001) entende que há uma contradição entre as forças de produção, que foram globalizadas, e as relações de produção, que refletem as Nações-Estados.

Embora a biotecnologia e a tecnologia de materiais sejam importantes, para o autor é a revolução microeletrônica, na informação e na comunicação, aquilo que expressa mais precisamente o significado da globalização tecnológica. A aplicação do microprocessador aos novos produtos e processos transformou as comunicações, a informação e a mídia e os setores de manufaturas e serviços de forma acentuada, contribuindo, a seu ver, decisivamente para a expansão global da capacidade de comercialização de serviços. Mas o problema central, nesse caso, é que as modificações institucionais necessárias para a regulação dessa globalização tecnológica não estão acontecendo na velocidade necessária, e há poucos indícios de que isso seja realmente considerado como uma prioridade pelos países. Do ponto de vista histórico, a comparação que faz é que foi necessária uma adaptação da instituição política à escala de

operações exigidas pela Revolução Industrial do século XVIII, desaparecendo assim, como uma condição estrutural econômica, os resquícios de feudalismo e cidades-Estado existentes devido às exigências da nova tecnologia industrial, das estradas, ferrovias e canais.

Mesmo entendendo que a Nação-Estado foi uma instituição progressiva em sua relação com a revolução tecnológica daquela época, Streeten (2001) não se considera um determinista tecnológico ao fazer essa análise, uma vez que entende que durante a Idade Média não houve a manutenção das tecnologias romanas de construção de estradas, banhos, aquedutos e anfiteatros.

Se entrarmos nessa discussão sobre a progressividade das instituições políticas em relação às estruturas econômicas e tecnológicas anteriores a certo período histórico, cairemos no campo da história cultural, que não é nosso objetivo. O que destacamos, nesse ponto, é que o autor considera que os tempos mudaram, e que a nova fase da revolução tecnológica e sua globalização, fez da Nação-Estado um obstáculo à continuidade dos avanços devido à sua insistência na soberania plena, o que, não resolvendo o problema dos ajustes institucionais necessários, acabou conduzindo os países ao que ele chama de dilema do prisioneiro, onde cada país procura tirar os benefícios e vantagens do processo de globalização e ao mesmo tempo reivindicar indenizações e compensações por perdas que estejam sofrendo. Assim, cria-se uma rota mutuamente destrutiva na trajetória dos países diante da globalização tecnológica que só poderia ser evitada, a seu ver, com arranjos institucionais numa ordem global.

Nesse ponto também não temos a mesma compreensão que Streeten (2001), não vemos os países e suas estruturas econômicas se chocando de forma desarticulada, pelo contrário, com base nas análises de Arrighi (1996, 1998), Chesnais (1996) e Vergopoulos (2005), entendemos que os Estados jogam um papel crucial nesse tipo de ordenamento tecnológico global, e que, numa abordagem sistêmica do capitalismo, os fenômenos não são espontâneos nem desarticulados, mas resultam de estruturas relativamente estáveis que, no entanto, sofrem o abalo sísmico das contradições e conflitos que se originam do ordenamento interno de seus componentes. Como sugere Arrighi (1998), o caos sistêmico de certos momentos históricos pode inclusive significar o esgotamento de uma forma ou regime de acumulação do capital que indica também o limite hegemônico de um Estado dominante ou de uma forma de organização do poder interestatal, mas não há porque acreditar que são apenas as inovações tecnológicas que impõem a progressividade das mudanças, exigindo

adaptações globais das esferas institucionais aos seus ordenamentos, embora as mesmas sejam um componente significativo das mudanças no regime da acumulação do capital.

Com relação ao impacto da revolução eletrônica e da produção flexível na localização internacional das indústrias, e da tendência de declínio dos custos da mão-de-obra de baixos salários, o autor também reconhece, nesse ponto, que os impactos sobre os países em desenvolvimento podem ser elevados, ao reduzir sua vantagem comparativa e possibilitar o retorno das fábricas para os países avançados, mas, conforme sua concepção de desenvolvimento, onde um processo de mudanças estruturais pode resultar num aumento da desigualdade, embora as condições de vida do conjunto dos trabalhadores melhorem, Streeten (2001, p. 99-101) entende que esse impacto também abre perspectivas de desenvolvimento para esses países, devido, na sua concepção, a sete aspectos relacionados:

1. As novas tecnologias economizam mão-de-obra, mas também algumas capacidades técnicas e de supervisão, que, sendo escassas em muitos países em desenvolvimento, pode restaurar uma vantagem comparativa;
2. O desemprego e a incapacidade de competir com países mais avançados num mercado aberto não corresponderam às lições da história, uma vez que a Alemanha pôde se desenvolver mesmo com a Inglaterra detendo uma tecnologia industrial mais avançada; o motor a vapor substituiu enormes contingentes de mão-de-obra, mas que depois foram absorvidos em novas atividades; de tal forma que sempre existem produtos e processos nos quais os países que se encontram nos estágios iniciais do desenvolvimento podem contar com alguma vantagem comparativa;
3. A eletrônica, no caso, dá alguma esperança aos retardatários por basear-se em ciência aprendida na sala de aula, e não em engenharia de produção, o que torna o aprendizado tecnológico menos dispendioso e a capacidade de domínio do conhecimento científico, embora mais avançado, menos suscetível às restrições de grupos específicos;
4. A especialização flexível, que vem substituindo métodos fordistas e tayloristas de produção, é mais adequada aos países em desenvolvimento, por não depender de produção em larga escala e por ser um método que não é intensivo de capital e divisas externas;
5. Há um amplo espaço para a divisão do trabalho nos serviços, o que faz com que os países em desenvolvimento possam exportar atividades de qualificação relativamente baixas, como processamento de dados e programação de rotina, enquanto os países ricos têm que exportar serviços mais qualificados, como pacotes de *software* e projetos de engenharia; novos

serviços tornaram-se transacionáveis, como consultoria e educação, que podem ser vendidos nas redes de telecomunicações;

6. As novas tecnologias, particularmente a tecnologia da informação, encurtam a distância entre os produtores artesanais e os mercados estrangeiros;

7. Mesmo se desenvolvida e aplicada nos países avançados, a nova tecnologia poderá oferecer aos países em desenvolvimento a importação de bens e serviços mais baratos, melhores e atualizados, embora tais países tenham que pagar por essas importações.⁴⁶

O que Streeten (2001) conclui sobre as possibilidades de desenvolvimento dos países atrasados, com base na globalização tecnológica, é que a ameaça a esses países talvez não venha da natureza do progresso técnico nos países avançados, mas sim do seu ritmo, uma vez que a velocidade altíssima das mudanças técnicas impõe um maior grau de flexibilidade e adaptabilidade aos países em desenvolvimento, e, aqueles que não conseguirem se adequar às novas condições perderão terreno.

Essas novas condições da adaptação à globalização tecnológica nos pareceram preocupantes, pois Streeten (2001 p. 102) não associa os problemas de emprego e renda aos custos da assimilação da nova tecnologia, mas sim a um encadeamento entre: aumento das exportações, aplicação da nova tecnologia industrial e flexibilidade. Como exemplo, cita os Estados Unidos e Japão, “[...] os maiores usuários da nova tecnologia industrial [...]”, onde o emprego teria crescido entre 1980 e 2001 respectivamente 24% e 17%, enquanto na União Européia foi inferior a 2%. A transição para esse estágio do desenvolvimento implicaria na realização de ajustes de forma ininterrupta envolvendo custos financeiros e humanos, na medida em que as pessoas teriam que manter-se, a seu ver, em aprendizado contínuo de habilitações novas e deslocar-se para outros lugares conforme o fluxo dos investimentos.

⁴⁶ Os itens listados são todos na perspectiva de STREETEN. A relação positiva que este estabeleceu entre educação escolar e aprendizagem tecnológica como consequência da globalização nos pareceu bastante discutível. A idéia de que a aprendizagem tecnológica, no caso da eletrônica, e o domínio do conhecimento científico, seriam obtidos de forma mais vantajosa na sala de aula pode resultar em expectativas frustradas. CANUTO (1994) demonstra, após rigorosa investigação, o quanto a aprendizagem tecnológica associada aos ramos industriais mais próximos das fronteiras tecnológicas esteve muito mais associada a um aprendizado tácito, onde a capacitação é regida pelo ‘chão da fábrica’ e pelos códigos internos da unidade econômica e produtiva, do que aos conhecimentos escolares, embora estes sejam importantes. O conhecimento científico, aplicado às inovações tecnológicas nas indústrias de ponta, tem sido muito mais o resultado do efeito sinérgico de institutos de pesquisas científicas e projetos de cooperação envolvendo as grandes corporações empresariais e os governos do que do voluntarismo educacional.

Ora, conforme Vergopoulos (2005), as políticas de globalização não consideram os interesses do emprego e do trabalho, e a própria globalização se faz, na verdade, como imposição de perdas irreparáveis para o emprego; enquanto o trabalho tem um tratamento discriminatório, globaliza-se capital e tecnologia, mas fecham-se as portas dos mercados dos países desenvolvidos à imigração obreira vinda da periferia.

Por outro lado, no raciocínio formulado por Streeten (2001) caímos novamente na cilada da escola redentora, que será instrumentalizada para criar condições para que a mão-de-obra seja competitiva e capaz de adquirir esse hábito de se manter em aprendizado contínuo de habilitações novas quando, na verdade, não está comprovado que por meio da educação escolar se possa relacionar diretamente aquisição de conhecimentos com competitividade e produtividade da força de trabalho.

Ciente da dimensão das contradições e conflitos manifestados nesse ponto da sua análise, Streeten (2001, p. 102) capitula: o progresso técnico e a liberalização do comércio implicam em rupturas que não são relacionadas com uma avaliação da distribuição da renda. Como sair dos efeitos perversos dessa condicionalidade? Propõe a criação de acordos internacionais, sob a jurisdição de novos organismos institucionais globais, que visassem “[...] desacelerar o ritmo dos progressos científicos e tecnológicos [...]” ou que então se aceitasse abandonar a corrida competitiva, visando evitar o empobrecimento causado pela deterioração dos termos de troca, ou pelo desemprego crescente. Parece-nos que o autor desmonta, assim, a própria rede de esperanças que havia criado anteriormente.

Ainda assim, ao tratar da relação entre globalização e competitividade, Streeten (2001) tenta expor aspectos positivos relacionados à introdução da nova tecnologia da informação e o surgimento e expansão de serviços inovadores possibilitados pela revolução da informática. Sua primeira observação, é que é necessário pensar nas diversas formas de aplicação do conceito de competitividade, por exemplo, citando Krugman, e a idéia de que esse conceito não se aplica aos países da mesma forma que às empresas. Assim, na luta competitiva empresarial, como nos esportes competitivos, os ganhos de uns ocorrem em detrimento dos outros. Já entre países isso não ocorreria porque os ganhos de uns podem levar a ganhos para outros. Em seguida o autor questiona essas duas condições, uma vez que entende que a competitividade empresarial se dilui em condições de oligopólio e de cooperação empresarial, muitas vezes à custa dos consumidores e do meio ambiente. Assim, embora a globalização

possa aumentar a competição, é previsível que o oligopólio aconteça com uma força maior ainda na arena global do que na nacional. Por outro lado, entende que a idéia de que a competição internacional de países pode distribuir ganhos progressivos, se usada de forma abusiva, pode levar a reivindicações de protecionismo, o que seria danoso para quase todos.

De qualquer forma, a questão que precisa ser pensada, a seu ver, é o quanto a competição internacional crescente resulta tanto da redução das barreiras comerciais quanto do ritmo acelerado das invenções e da inovação tecnológica. A primeira impressão, ao analisar os indicadores de crescimento econômico das últimas décadas, é que a globalização e a competição internacional com a liberalização econômica não significaram taxas de crescimento mais altas e uma melhoria mais rápida dos padrões de vida para a maioria dos países em desenvolvimento, exceto aqueles do Leste e Sudeste Asiático, que tiveram taxas anuais de crescimento do PIB *per capita* de 6 a 8% entre 1986 e 1993, enquanto que, na América Latina e na África Subsaariana foram de 0,36% e - 0,37% respectivamente.⁴⁷

Para Streeten (2001, p. 133-135), a mesma dificuldade existe quando se pensa nos benefícios da globalização associado às inovações tecnológicas, principalmente aquelas associadas às tecnologias da informação, e mais especificamente, ao uso generalizado dos computadores. O quanto o uso dos computadores possibilitou aumentos de produtividade é a questão que se propõe a analisar. Num primeiro momento, a adoção das novas tecnologias da informação e do uso de computadores parece não ter tido um impacto significativo nos índices de produtividade, mas o autor tenta demonstrar que essa situação foi se modificando, e

⁴⁷ A análise realizada por STREETEN (2001, p. 132) nesse aspecto da competição e sua relação com a globalização se assemelha à de um estudo realizado pelo GRUPO DE LISBOA (1994), envolvendo os países da OCDE, onde se buscava refletir sobre os limites à competição. Nesse estudo, embora se pretenda adotar um tom crítico em relação à globalização, esta é considerada um fato, não cabendo muitas discussões a esse respeito. A idéia central é que a globalização corresponde na verdade a uma nova era da competição, que teria se tornado tanto um código simbólico quanto um princípio econômico praticamente irreversível. Discute-se outras interpretações dadas à categoria competir, que significaria procurar em conjunto e poderia ser substituída por concorrer. As premissas básicas em relação à análise de STREETEN e outros se mantêm: a nova era da competição surgiria da globalização dos processos econômicos como resultado da emulação possibilitada pela inovação tecnológica e pelo aumento da produtividade; a globalização seria um processo inexorável que tem levado à concentração de um enorme poder econômico e político exercido pelos conglomerados financeiros e industriais; a globalização também seria um processo multidimensional que tem conduzido a uma sociedade da informação global e ao despontar de uma sociedade civil global; o Leste e Sudeste Asiáticos seriam o exemplo das novas condições colocadas pelo processo de globalização; os problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais associados à globalização necessitariam da criação de instâncias institucionais globais que realizassem sua regulação e controle. Uma contribuição específica desse estudo seria a idéia de que os limites à competição são necessários não tanto pelo significado econômico de competir, mas sim pelos excessos de uma ideologia da competição que tem subjugado e corrompido, por meio da imposição de sua lógica de mercado concorrencial, as outras formas de organização da vida econômica, social e política, visando transformar as dimensões sociais e humanas em mercadorias.

que, em 2001, a surpreendente taxa de crescimento econômico dos Estados Unidos, a redução do desemprego e o crescimento da renda foram resultados do aumento de produtividade possibilitados pelo uso das novas tecnologias e dos computadores. Assim, entre 1960 e 1973, a taxa média de crescimento da produtividade do setor empresarial norte-americano foi de 2,6%, mas daí até 1996 apresentou uma queda, chegando a 1% em 1996, o que indicava que os retornos de produtividade com a nova tecnologia da informação e o uso dos computadores não havia ocorrido. Contudo, a partir daí, o PIB e a produtividade nos Estados Unidos cresceram a uma taxa anual de quase 4%, e, até 1999, a produtividade por hora cresceu em 2,9% e o desemprego caiu a 4,3%, o nível mais baixo desde 1960, com a inflação caindo para 1,9%, o nível mais baixo em 35 anos.

A seu ver, tudo indica que os computadores e a tecnologia da informação contribuíram para a recuperação econômica dos Estados Unidos, mas com apoio de políticas econômicas que reduziram o déficit orçamentário norte-americano. Para o autor, os aperfeiçoamentos de qualidade, os novos produtos, as novas características de produtos antigos, e a oferta de novos serviços, automatizados, não foram devidamente considerados quando se tratava de mensurar os aumentos da produtividade. Isso porque três quartos de todos os computadores são usados no setor de serviços, e o aperfeiçoamento desses serviços, como os serviços médicos, são difíceis de serem quantificados em termos de produtividade, o mesmo ocorrendo com o valor da rapidez e do aumento da qualidade do serviço ao consumidor. Contribuições do uso de computadores, que elevaram a qualidade de vida, trouxeram maior comodidade às pessoas e aumentaram os padrões de consumo não aparecem, na sua visão, como aumento de produtividade. Na verdade, Streeten (2001) entendia que somente seria possível perceber mais concretamente os aumentos de produtividade decorrentes das capacidades informáticas adquiridas pelas crianças quando elas ingressassem no mercado de trabalho, o que forçaria também mudanças tanto nas práticas de trabalho quanto nos comportamentos.

Contrapondo essa visão otimista, o autor aponta os argumentos que questionam essa posição. Por exemplo, a idéia de que a enorme potência dos computadores freqüentemente é supérflua; ou de que, apesar da internet facilitar a pesquisa em diversas fontes, isso não fez com que os processadores de textos tornassem os romances e as notícias melhores do que eram; os cálculos mais rápidos não tornaram as previsões econômicas mais precisas; os atendimentos de chamadas urgentes em telefones celulares, nos restaurantes e automóveis não deram maior eficiência aos negócios; o trabalho de pessoas que lidam com o conhecimento,

como gerentes, executivos, advogados, médicos e professores não se presta, de forma direta, a aumentos de produtividade gerados pelo uso de computadores; é possível que uma parte dos gastos em informática tenham sido excessivos; que sistemas de computação não tenham sido submetidos a uma avaliação de investimentos adequada, tornando-se, assim, mal utilizados.

Apesar de todos esses argumentos contrários, Streeten (2001, p. 137) entende que é muito difícil acreditar que os computadores não tenham aumentado em muito a produtividade da distribuição comercial de atacado e varejo. Com base na consistência do ciclo de expansão econômica iniciado nos anos 90 nos Estados Unidos, no aumento da produtividade, nos aumentos salariais e na baixa inflação, o autor supõe que o mundo dos negócios, por fim, estaria colhendo os benefícios da tecnologia da informação, mas também entende que é cedo para análises estruturais otimistas, do tipo a revolução dos computadores por fim chegou.

De qualquer forma, em todo seu estudo sobre a globalização e suas diversas implicações, a relação entre globalização e competitividade, incluindo a competição internacional entre os países e as empresas, é talvez aquela onde mais Streeten (2001) transmite a impressão de que os impactos negativos são menos significativos do que os positivos, devido às possibilidades de aumento de produtividade relacionadas ao uso de novas tecnologias da informação e de computadores, as quais não estariam restritas ao grupo de países desenvolvidos.

Esse aparente otimismo comedido de Streeten (2001) em relação às possibilidades das inovações tecnológicas, basicamente a tecnologia da informação e o uso de computadores, em criar um novo quadro competitivo mundial no âmbito da globalização, que possibilita novas condições de inserção de economias e sociedades em desenvolvimento é ampliado e reforçado em outras abordagens por alguns entusiastas da globalização, que localizam aí, mais uma vez, os sinais de um novo tempo histórico para a humanidade.

2.4 Globalização econômica e inovações tecnológicas como gênese das sociedades do conhecimento e da informação e as novas demandas para a educação

Thomas A. Stewart (2002) é um desses entusiastas. Sua obra é um verdadeiro tratado de defesa da globalização e das condições ou reestruturações que a possibilitaram, como a gestão da qualidade total, a reengenharia, o capital intelectual e a gestão do conhecimento. Sua tese é que esse conjunto de novas situações possibilitou uma reorganização das empresas que conduziu o mundo a uma globalização irreversível, pautada em inovações tecnológicas e na extensão de um mundo competitivo, e ao advento de uma nova era, a era da informação, e de uma nova economia, a economia do conhecimento. Stewart (2002, p. 265-66) não se preocupa em justificar teoricamente as bases históricas dessa nova era da informação, ou o que seria essa globalização, postula a emergência de uma economia do conhecimento e despreza práticas que considera ultrapassadas, como “[...] perder tempo tentando entender o que está acontecendo [...]”. A seu ver, a nova era da informação e a economia do conhecimento indicam que as opções já estão colocadas, trata-se de agir, de impor rapidez, de aprender com modelos, e seguir exemplos de sucesso. Chega a dizer textualmente:

[...] Não é preciso ler aquela pilha de livros no chão de minha sala para aumentar a capacidade de inovação de sua empresa. Basta seguir os cinco passos seguintes – que em conjunto são um processo para criar um processo de inovação, refogado com algumas idéias sobre seu gerenciamento. Boa parte do que vem a seguir é sobre o desenvolvimento de novos produtos; mas, com algumas adaptações, também é aplicável a qualquer tipo de geração de idéias, como a fermentação de novos conceitos de marketing ou de novas formas sobre gestão de negócios.

Não é o caso de seguir aqui os passos dessas sugestões (dessa receita) para criar inovações de produtos e processos, mas é preciso tomar com seriedade esse tipo de interpretação da época que vivemos, pois claramente não é uma opinião isolada. Stewart (2002) é apresentado na contracapa do seu livro como o principal especialista do mundo em trabalhar com capital intelectual na economia do conhecimento, e seu primeiro livro, *Capital Intelectual*, foi um best-seller de grande vendagem. O que mais nos preocupa é a forma como tais analistas assumem a fragmentação da maneira de entender nossa época, não se propondo a fazer nenhuma concessão a outras formas de pensar, dando como fato consumado conceitos ainda em discussão, e reivindicando para si e seus comuns as maravilhas e vantagens da nova

era da informação, como se o progresso técnico, material e tecnológico fosse um legado particular do mundo empresarial, da iniciativa privada, do mercado, dos vencedores.

A criação do conhecimento é considerada, conforme Stewart (2002, p. 264-65), a própria essência da empresa na era da informação e da competição global, e o investimento adequado em conhecimento é “[...] a origem do trunfo competitivo [...]”. Essa economia do conhecimento teria três pilares: o crescente aumento da importância do conhecimento e da informação como fatores de produção; o valor crescente do capital intelectual; e o desenvolvimento de vocabulários, ferramentas e estratégias para gerenciar o conhecimento e o capital intelectual. O valor econômico deixa de estar no material produzido para localizar-se na informação que o material traz: a nova economia do conhecimento na era da informação caracteriza-se pela intensidade da informação. Como exemplo, o autor apresenta o cartão magnético: o valor está na informação em si, não no plástico, mas no código da tarja magnética. O valor está nos instrumentos e ferramentas portadores da informação. Mas, para acessar ou produzir esse valor, é necessário desenvolver o capital intelectual e criar conhecimento, como condição de inserção na economia do conhecimento.

Stewart (2002, p. 29-30) não se propõe a discutir isso. Afirma textualmente: “A Era da Informação não é apenas um slogan, mas um fato; a economia baseada no conhecimento é, realmente, uma nova economia, com novas regras, novas maneiras de fazer negócios.” Em seguida, afirma que os argumentos que sustentam a existência dessa nova economia já foram “[...] exaustivamente expostos e comprovados, de modo a não deixar qualquer dúvida, a não ser entre uns poucos que não se dobram ante o irrefutável [...]”; se desincumbindo, assim, de expor e justificar tais argumentos. Nessa nova era, a seu ver, a tecnologia da informação e sua relação com a competitividade imposta por um mundo globalizado não permitem muitas divagações, trata-se de adaptar-se ao que está colocado pela economia do conhecimento, agindo com rapidez, velocidade e mobilidade cada vez maiores, deixando para trás uma época de hierarquias rígidas, burocracias e esquemas ultrapassados, que culpabilizam os agentes externos e outros demônios e suas conspirações sinistras pelos seus fracassos: “A empresa moderna, como a arte moderna, acabou.” (STEWART, 2002, p. 462, 351).

É preocupante, a nosso ver, que um estudo que se propõe a discutir uma nova era, que associa ao conhecimento, acabe com tudo, acabe com a arte, com a literatura de romance, com a poesia, com as divagações filosóficas, tudo em nome de um imperativo competitivo, de uma

necessidade vital de gerar produtividade. E, talvez um paradoxo, a base para a compreensão das mudanças de formação, capacitação, qualificações e as novas competências necessárias nessa nova economia do conhecimento é o capital humano, estudado e debatido em vários capítulos do livro de Stewart (2002) sempre na perspectiva da quantificação de benefícios, retornos de investimentos e acréscimos de produtividade.

Mas o autor percebe os alcances do que propõe, pois a teoria do capital humano se relaciona diretamente com a escola e os objetivos da educação. Por isso, entende que assim como o trabalhador, o estudante deve desenvolver as novas competências necessárias à nova economia do conhecimento. Postula, assim, que o nível de escolaridade ou as credenciais substituam as promoções por tempo de trabalho, que se tornaram incompatíveis com as organizações horizontais; entende que a aplicação periódica e generalizada de exames de certificação pode demonstrar se houve investimento do trabalhador no seu crescimento pessoal, e, portanto, estaria apto a realizar novas funções, devendo colher os retornos de seu capital humano e possibilitar aumentos de produtividade, recompensados, certamente, a seu ver, com aumentos de salários e de seu grau de mobilidade profissional.

Assim, o mérito pelo investimento na própria capacitação profissional diz respeito a uma iniciativa individual do trabalhador que é necessária na nova economia do conhecimento. Ao invés da estabilidade no emprego, o que conta é o seu grau de mobilidade profissional; ao invés do tempo de trabalho, a renda do emprego será medida e avaliada pela sua resposta flexível às novas condições que surgem, pelas credenciais que o indivíduo porta, pelo êxito nos exames e testes de conhecimentos, habilidades e competências: “A escolaridade e a experiência constroem o estoque de capital humano de cada um; e quanto maior for o investimento, melhores serão as perspectivas de retorno.” (STEWART, 2002, p. 357).

Na nossa concepção, tal raciocínio desperta críticas, principalmente, pelo que faz da prática educacional e pelo que propõe para a vida social, mas Stewart (2002, p. 194) entende que isso se reduz a uma querela entre tecnólogos e humanistas, entre teoria X e teoria Y, entre Hobbes e Rousseau, ressaltando que o perigo está em que a tensão desse eterno choque “[...] se converta em luta na qual um dos lados sai vitorioso [...]”. Não podemos encarar com seriedade esse alerta formulado pelo autor, essa busca de uma aparente mediação entre tecnologia e humanismo, pois toda a sua argumentação nos conduz, de fato, ao abandono do humanismo, exceto do humanismo pragmático que propõe a teoria do capital humano,

transformar a educação num instrumento de acréscimo de produtividade e desenvolvimento de novas competências exigidas pelo mercado, seja ele na economia industrial, pós-industrial, do conhecimento, da informação, tanto faz, isso é irrelevante diante do argumento que fundamenta a análise dos objetivos educacionais. É inevitável o choque com o ambiente escolar, pois, a nosso ver, educadores e profissionais do ensino, professores por vocação, comprometidos com o significado do ato de aprender e ensinar, sabem que estar diariamente numa sala de aula, convivendo com seres humanos, com pessoas de verdade, com jovens, crianças e adultos, não pode se resumir a tratá-los como objetos, como números, como dados para uma planilha de indicadores de produtividade, eficiência, competitividade e desempenho.

É preciso estar atento a estudos como esse de Stewart (2002), pois não são análises isoladas, mas sim parte de um conjunto teórico que se propõe a dar uma forma conceitual para o entendimento da época em que vivemos e de como isso impacta as pessoas, as instituições e os governos, impondo novas demandas que precisam ser necessariamente atendidas. Aqui, chegamos num ponto central da nossa investigação, a relação entre a globalização, as inovações tecnológicas, a competição e as novas demandas que, na perspectiva da teoria do capital humano ou das sociedades do conhecimento, se procura impor à prática educacional.

Nessa mesma linha de raciocínio de Stewart (2002), encontram-se autores como Peter Drucker (1993) e Richard Crawford (1994), os quais não trabalham com o conceito de economia do conhecimento, mas sim de sociedade do conhecimento, como forma de designar conceitualmente as características da nova época. As bases teóricas das análises são as mesmas: a globalização é associada a uma competição que resulta das transformações produtivas e organizacionais causadas pelas novas tecnologias, principalmente as tecnologias da informação e da comunicação, e que coloca o capital humano no centro das estratégias de investimento das empresas, impondo, por extensão, um conjunto de reformas políticas e administrativas que auxiliem na adaptação social às novas condições de competitividade.

Entre tais demandas, se encontra a necessidade de uma reforma educacional, onde o aumento da produtividade, a capacidade de inovação, de ação flexível, de otimização dos desempenhos, de aumento da competência, da eficiência e da qualidade sejam os parâmetros para os objetivos a serem estabelecidos com os novos arranjos institucionais. A competição e o mérito individual são vistos como atitudes saudáveis, devendo ser estimulados por meio de prêmios e benefícios que reforcem a compreensão da natureza competitiva e concorrencial da

nova época. Flexibilidade, mobilidade, adaptabilidade, empregabilidade, dinamismo, empreendedorismo e interatividade ou conectividade passam a ser os valores que movem o mundo do trabalho e do conhecimento, e para os quais a escola deve se reajustar.

Drucker (1993) entende que o conhecimento é a base para o desenvolvimento econômico e social no contexto de uma economia mundial globalizada, o que implicava, a seu ver, na necessidade de reorganização da educação escolar com o intuito de transformar o ensino básico na primeira etapa da qualificação profissional necessária na sociedade do conhecimento, pois as unidades escolares básicas seriam, cada vez mais, responsáveis pelo impulso inicial a ser dado ao sistema econômico. Essa reorganização escolar deveria ser ampla o suficiente para que se modificassem, em função das novas demandas, a estrutura e os objetivos do ensino regular; os componentes curriculares e suas formas de organização; e os objetivos do investimento em educação, que deixariam de ser intensivos em recursos direcionados para a mão-de-obra e passariam a ser intensivos em capital, visando a uma primazia da tecnologia educacional no espaço escolar. Para garantir que essa reorganização tivesse o alcance necessário, deveriam ser criados instrumentos globais de avaliação do sistema educacional, visando obter uma maior produtividade pautada em valores como qualidade, eficiência, flexibilidade e competitividade.

Crawford (1994, p. 17) também dá a nova época da economia global como fato consumado, não se propõe a discutir isso, mas sim a indicar os caminhos para que o leitor se beneficie da compreensão do que está em jogo: “[...] primeiro, entenderá mais claramente a direção da mudança na economia e na sociedade e as forças que as conduzem [...] em segundo lugar, será capaz de usar esse modelo para planejar e entender mudanças futuras, pois se sentirá mais seguro quando notar que ela tem um princípio e uma direção claros, previsíveis e racionais [...]”; em seguida, sugere que o leitor poderá também entender as forças que moldam o ambiente do seu negócio, o que o ajudaria a enfrentar de modo mais seguro e confiante sua vida profissional; finalmente, a partir da compreensão do modelo de sociedade que expõe, o leitor se tornaria capaz de tomar decisões de investimentos mais eficientes.

A primeira lição que o autor propõe é compreender que o capital humano se tornou o ponto central da era da globalização, e que a causa das transformações foi o surgimento de uma economia da informação como resultado das inovações tecnológicas e de suas extensões sociais. Afirma que na economia global a informação e o conhecimento substituíram o capital

físico e financeiro, tornando-se as maiores vantagens competitivas, e a inteligência criadora constituiu-se na riqueza da nova sociedade pós-industrial baseada em conhecimentos.

Ao analisar o tema da evolução histórica da economia mundial, Crawford (1994) apresenta um modelo evolutivo movido por dois eixos: no eixo vertical, o que determina a transformação social e econômica é a seqüência que corresponde numa ordem prioritária descendente aos seguintes componentes: tecnologia - economia - sistema social - sistema político - paradigma; no eixo horizontal, a evolução social e econômica reage a essa ordem vertical comandada pela tecnologia, com a definição das características de cada época que resultam em quatro sociedades básicas: sociedade primitiva - sociedade agrícola - sociedade industrial - sociedade do conhecimento.

Assim, no cruzamento entre tecnologia e sociedade do conhecimento temos: energia natural e nuclear; materiais com base em recursos renováveis, biotecnologia, cerâmica e reciclagem; ferramentas com base em máquinas para ajudar a mente, como os computadores; métodos de produção baseados em robôs; sistema de transporte espacial; sistema de comunicações com base em comunicações individuais ilimitadas através de meios eletrônicos, como a internet. No cruzamento entre economia e sociedade do conhecimento temos a economia global, ou a globalização econômica, como uma estrutura integrada cuja atividade econômica central é a provisão de serviços intensivos em conhecimento cujo recurso fundamental é o capital humano. No cruzamento entre sistema social e sociedade do conhecimento o indivíduo é o centro das relações sociais, com diversos tipos de famílias e fusão dos papéis sexuais com ênfase na auto-ajuda e em instituições mortais; os valores sociais enfatizam a diversidade, o igualitarismo e o individualismo, enquanto a educação é individualizada e contínua. O sistema político se baseia na cooperação global e na criação de instituições modeladas com base na propriedade e no controle do conhecimento, enquanto que os paradigmas da sociedade do conhecimento têm como base a eletrônica quântica, biologia molecular e ecologia; e o sistema de valores enfatiza um indivíduo autônomo numa sociedade descentralizada com valores femininos dominantes. Não é apenas uma teoria, o autor acredita e procurará expor, a seu ver de forma racional e científica, que essas mudanças já ocorreram.

Não vamos discutir os fundamentos teóricos desse modelo de sociedade do conhecimento. O que nos preocupa é a concepção de história que esses pensadores têm e aquilo que propõem para a educação quando apresentam o capital humano e a sociedade do

conhecimento como a base da globalização econômica e dos paradigmas da nova época, uma época em que o individualismo é exaltado a todo o momento. Obviamente, essa não é a sociedade em que vivemos, embora saibamos que, num país como o Brasil, é preciso melhorar muito para que cheguemos a uma sociedade que garanta condições básicas de vida para a maior parte da população, e não apenas para uma minoria elitizada e envaidecida com suas novas aquisições estéticas e seus novos brinquedos de consumo. A crítica aos teóricos da sociedade do conhecimento não é um objetivo de nosso trabalho, o que nos preocupa é o alcance social dessas concepções, que, mesmo que não resistam a um questionamento teórico mais profundo, são portadoras, na verdade, de uma ideologia que tem causado profundos estragos no pensamento pedagógico e no entendimento da função social da escola.⁴⁸

A forma como, no interior do pensamento pedagógico e educacional essa visão da globalização e das sociedades ou economias da informação e do conhecimento e suas novas demandas para a educação se enraizou nos conduz necessariamente a uma reflexão aguda. É possível que a assimilação desses pressupostos, identificados concretamente com as políticas de ajustes neoliberais e com uma concepção de educação vinculada a uma modernização conservadora (APPLE, 2003) seja um reflexo do movimento tautológico criado pelo discurso hegemônico que repete insistentemente que, na nova era ou nova sociedade, é preciso investir em educação, que a educação é a chave para o desenvolvimento e a inserção na era da globalização, etc. Claro, ouve-se isso, que será preciso aumentar os investimentos em educação, ou que na educação reside a fórmula para romper uma série de limitações, e acredita-se que finalmente as coisas irão mudar para melhor num país como o Brasil. Talvez, esse seja o canto da sereia, pois os pressupostos e fundamentos teóricos dessa pregação, na prática, têm conduzido a um desmonte da educação pública e a uma instrumentalização da prática educacional pelos mecanismos competitivos do mercado que nada tem para contribuir com a busca de uma educação universalizante, igualitária, e emancipatória.

Mas nos preocupa também a possibilidade de que a assimilação desse discurso por parte de professores e especialistas da educação represente um distanciamento de uma concepção mais crítica de educação, sociedade e história. Não pretendemos nos arvorar como arautos da percepção crítica da nossa época, e do que realmente está em jogo nesse momento, não estamos subestimando nem descartando posições divergentes à nossa, temos, desde o

⁴⁸ Para uma análise mais crítica das sociedades do conhecimento e do resgate da teoria do capital humano que esta empreende ver FRIGOTTO (2005, 2001b, 1995).

começo de nosso trabalho, insistido em que é necessário ampliar o debate sobre tais assuntos, e é importante que, assim como economistas, administradores, engenheiros e tecnólogos têm cada vez mais produzido estudos sobre a educação e suas necessidades, que professores, pedagogos, e profissionais do ensino também produzam suas reflexões, entrando no campo do conhecimento econômico, administrativo, sociológico, filosófico e da ciência aplicada à tecnologia para contribuir com a compreensão do sentido e dos rumos da nossa época.⁴⁹

Entendemos que a concepção de globalização como uma etapa ou o próprio estágio do desenvolvimento nos conduz também à idéia do imperativo tecnológico e do surgimento das sociedades e economias do conhecimento e da informação. O resgate da teoria do capital humano presente nessas posições nos leva, sem dúvida, à questão educacional. E, nesse ponto, o debate se acentua, pois não há como fugir de uma proposta educacional baseada na competição entre os indivíduos e na internalização de mecanismos meritocráticos quando os pressupostos se apóiam no capital humano e nos seus fundamentos. Além disso, é preciso tratar com mais cuidado a teoria do capital humano, se aprofundar em seus pressupostos, e resgatar também as críticas realizadas na época, que se acentuam a partir dos anos 70. Não basta apenas, a nosso ver, simplesmente tomar o capital humano como referência para a nova era da sociedade do conhecimento e da informação e passar a elencar uma série de novas demandas para a educação escolar e requalificação da prática docente.

José M. Esteve (2004, p. 09-10) procura analisar os novos contextos históricos do desenvolvimento econômico mundial numa perspectiva que resgate a importância da educação e do papel a ser desempenhado pelos professores e profissionais da educação. A seu ver, todas as tentativas de mudança nos sistemas educacionais fracassam por não levarem em

⁴⁹ Mesmo estudos de pensadores e teóricos da educação, e de outras áreas, que buscam reflexões mais críticas e uma problematização mais profunda a respeito da globalização e sua relação com as inovações tecnológicas acabam reconhecendo o surgimento das sociedades do conhecimento e de uma era da informação. É o caso, por exemplo, dos estudos publicados por MACHADO (1994, 1995, 2004), LIBÂNEO (1998), ANTUNES (2001, 2005), SCHWARTZ (2007), e DOWBOR (2001). Nesses estudos admite-se também a necessidade de uma requalificação para o trabalho devido aos imperativos tecnológicos na era da globalização. Existe uma quantidade considerável de estudos na área educacional que nem chegam a problematizar de forma crítica essa relação determinista que instrumentaliza a educação, entre os quais localizamos os trabalhos de FULLAN e HARGREAVES (2000), M. A. M. OLIVEIRA (Org., 2005), SANCHO (2001) e HERNÁNDEZ (1998). Em alguns trabalhos, como na coletânea organizada por IMBERNÓN (2000), as análises divergem, com defesas e críticas em relação às questões apontadas. Em outros tipos de estudos e publicações, o grau de reflexão crítica é menor ainda, o que indica tanto uma predisposição política no âmbito institucional, quanto um interesse de mercado, de vender não só um produto, mas também uma idéia. É o caso, respectivamente, dos trabalhos de DELORS (Org., 2005), SCHLEICHER (2006), MEC (1994), BIRD (1995, 1997); e por SEMLER (Org., 2004), **Revista Época**, 1999, nº 33; **Revista Veja**, 2004, nº 1860; 2005, nº 1862; **Revista Nova Escola**, 2000, nº 35; 2002, nº 153; **Revista Educação**, 2005, nº 95; e *Revista Educativa*, 2007, nº 08.

conta a cultura profissional, as opiniões e as condições de trabalho dos professores, pois as instituições escolares têm tradições e estruturas de trabalho que dependem de pessoas com uma determinada sensibilidade, com uma determinada história pessoal e uma concepção do ensino, formadas num determinado contexto histórico. Entende que só é possível modificar os sistemas de ensino se for analisado o significado de sistema, a seu ver um conjunto de “[...] estruturas compostas por elementos inter-relacionados, nas quais a mudança de um elemento provoca imediatamente uma alteração em cascata de outros, produzindo-se, assim, conseqüências muito diferentes das esperadas [...]”.

A preocupação de Esteve (2004) é analisar de que forma a mudança nos sistemas educacionais se relaciona com os contextos históricos, mudança essa que, a seu ver, “gerada em três contextos distintos: o contexto macro, que depende da evolução das forças sociais, dos grupos políticos e dos setores econômicos e financeiros, os quais exigem continuamente do sistema educacional uma adaptação à mudança social e aos novos sistemas de produção; o contexto político e administrativo, que pretende ordenar a realidade por meio de leis e decretos e possui uma capacidade de mudança limitada, uma vez que não modifica a mentalidade dos professores, nem o sentido de seu trabalho nas salas de aula; e, por último, o contexto da prática, onde se realiza o trabalho real dos professores e dos centros educacionais. Assim, para o autor, qualquer reforma educacional que não considere os elementos determinantes desses três contextos estaria fadada ao fracasso.

Nesse ponto, é importante considerar que Esteve (2004) se apresenta como professor de teoria da educação na Universidade de Málaga e foi consultor da UNESCO. Seu estudo está voltado para a realidade educacional européia, e coloca como paradoxo a ser decifrado, o fato de que nunca houve tantos investimentos em educação e criação de meios para auxílio dos objetivos escolares, e, apesar dos êxitos educacionais sem precedentes nos sistemas educacionais europeus, a imagem social dos sistemas educacionais transmitida pelos meios de comunicação era de um desastre generalizado. Ao se dispor a compreender as causas dessa contradição em seu estudo, o autor acredita que a análise será válida para outras realidades sócio-culturais próximas à européia, como seria o caso dos Estados Unidos, Canadá, Japão, e até mesmo em relação à compreensão da origem dos problemas da educação na América Latina e nos países em vias de desenvolvimento.

E quais seriam as origens e a essência dessa crise nos sistemas educacionais de quase

todos os países do mundo, para a qual as respostas, conforme Esteve (2004) parecem ser sempre insatisfatórias, fazendo com que as reformas educacionais que visam à adequação estrutural dos componentes do sistema tendam ao fracasso?

Para Esteve (2004) a crise dos sistemas educacionais se origina, por um lado, de seu próprio crescimento e do seu alcance social, que acompanhou o desenvolvimento econômico das últimas décadas, mas não sofreu alterações em aspectos determinantes das estruturas e da relação lógica entre os componentes que possibilitem uma adequação ao atual estágio do desenvolvimento econômico mundial; e, por outro lado, há uma crise subjetiva, fruto da desorientação individual dos mesmos professores que tornaram possível as mudanças de alcance social e expansão do ensino, mas, que diante das mudanças inesperadas com que se deparam na época atual, não conseguem realizar a mudança em sua prática de ensino necessária à nova época e à nova sociedade globalizada, a sociedade do conhecimento.

Dessa forma, será a adaptação dos sistemas de ensino às novas condições colocadas pela economia e sociedade global, que se tornaram a economia e sociedade do conhecimento, que poderá resolver as graves crises dos sistemas de ensino, solução que passa também por uma mudança na mentalidade do professor, aceitando e admitindo os novos embates a serem travados, e por uma prioridade na qualidade do trabalho educacional, pois, para Esteve (2004, p. 159), “[...] a qualidade do ensino depende da qualidade dos seus professores [...]”.

Não é necessário que retomemos todos os pressupostos teóricos que conduzem à sociedade do conhecimento na era da globalização, Esteve (2004) segue a linha de raciocínio que já foi exposta. Mas talvez devamos ressaltar algumas particularidades de sua análise. Um primeiro ponto, é que o autor abre seu estudo apresentando a sociedade do conhecimento como uma expressão da globalização, ou das sociedades e economias globalizadas, e sugere que os problemas dos sistemas de ensino se devem às inadequações diante dessa nova etapa do desenvolvimento econômico mundial. O termo capitalismo não é utilizado. Mas há uma advertência: Esteve (2004, p. 09) critica aqueles que tentam encarar os problemas da educação contemporânea com base em contextos locais, uma abordagem inadequada, mas o pior seriam aqueles “[...] que pretendem focar os problemas da educação a partir de uma fotografia estática de uma ideologia predeterminada [...]”, o que os impediria de partir da realidade objetiva e compreender as necessidades reais do momento.

Um segundo ponto, seria o de que Esteves (2004) acredita que no atual momento histórico, de enorme aceleração da mudança social devido aos novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, surgindo assim novos valores sociais, estaria em curso uma terceira revolução educacional, na qual os novos padrões da sociedade do conhecimento trazem novas exigências de adaptação aos sistemas educacionais, e a aprendizagem escolar terá o desafio de incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação em seus procedimentos, integrando a aprendizagem eletrônica e o ensino formal, por meio da internet, aos sistemas educacionais. Um terceiro ponto seria o fato de que, nesse movimento revolucionário e progressivo que a história contemporânea vivencia, de conquistas e avanços com base nas inovações tecnológicas, o universo educacional e escolar da revolução ainda esbarra em fatores retrógrados que têm sua maior expressão na mentalidade dos professores e dos atores sociais identificados com a antiga escola, de natureza medieval, onde o professor é portador de todo o conhecimento e cabe aos estudantes aprender e seguir procedimentos disciplinares.

Nos demais pontos da sua abordagem, Esteve (2004) reproduz aspectos que já foram apontados por nós em outras análises: a primazia das modificações tecnológicas sobre a nova época, com a globalização e a sociedade do conhecimento se apoiando principalmente nas tecnologias da informação e das comunicações; a necessidade de adaptar-se à nova realidade e ampliar a competitividade no interior dos sistemas, sob risco de ser penalizado com atraso e exclusão, pois, a seu ver, o desenvolvimento tecnológico é a base da qualidade de vida nas sociedades do conhecimento e aqueles que não acompanharem as constantes renovações tecnológicas não poderão se beneficiar do desenvolvimento econômico global; o reforço e acentuação do capital humano como base para o avanço educacional no século XX e a necessidade de, cada vez mais [com base nos estudos da OCDE e da UNESCO, de 2003], compreender que os investimentos em capital humano traduzem uma melhora progressiva nos indicadores educacionais que está diretamente associada ao desenvolvimento econômico e à obtenção de melhores padrões de qualidade de vida, de tal forma que a expansão da taxa progressiva de escolarização da população pode ser entendida como taxa de crescimento do capital humano; e, por último, a idéia de que a qualidade do ensino, e conseqüentemente a formação e o preparo do professor para desenvolver as novas competências demandadas, é a maior dificuldade para se obter os retornos de eficiência, competitividade e produtividade que o sistema de ensino deve possibilitar.

Não concordamos com o conceito de revolução de Esteve (2004), e temos divergências quando ao sentido que dá aos conceitos de sistema e ideologia. Entendemos também que a discussão sobre qualificação e novas competências necessárias à força de trabalho e sua relação com a atividade escolar envolve um aprofundamento teórico na relação entre a sociologia do trabalho e da educação que precisa ser tratado com mais cuidado. Mas talvez fosse oportuno nesse momento, já que os teóricos da sociedade e da economia do conhecimento condicionam tão decididamente as novas demandas para a educação a uma adaptação à globalização e aos imperativos tecnológicos, citar alguns estudos sobre esses aspectos. Por exemplo, dois recentes estudos, realizados com base em dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram examinados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e levaram à conclusão de que o uso de computadores nas escolas não melhorou o desempenho dos estudantes em português e matemática.

O SAEB é considerado pelos técnicos da economia da educação o principal instrumento de análise da qualidade da educação no Brasil. Um dos estudos foi realizado pelo economista Naércio Menezes Filho, professor da USP e do Ibmecc. O outro estudo foi conduzido pela pesquisadora alemã Maresa Sprietsma, do Centro de Pesquisas Econômicas Européias. Enquanto que o estudo de Menezes (2007) concluiu que o uso de computadores tanto em escolas públicas quanto particulares não alterou significativamente o desempenho dos estudantes nos testes, o estudo do Centro de Pesquisas Econômicas Européias, conduzido por Sprietsma (2007), concluiu que a presença de computadores nas escolas brasileiras afetou negativamente o desempenho dos estudantes, principalmente em matemática. As explicações para o resultado, considerado surpreendente pelos economistas, conforme o artigo, foram as mais diversas possíveis: que as escolas ainda não estão preparadas para o uso da informática educativa; falta de orientação especializada; o uso dos recursos fora do horário de aulas tem levado os estudantes a negligenciar suas tarefas e ficar na Internet ou em salas de bate-papo; o investimento das escolas em informática não avaliou a real necessidade, deixando de aplicar em recursos pedagógicos mais efetivos; a falta de um projeto pedagógico envolvendo os recursos e do seu acompanhamento; falta de projetos específicos e interativos, etc.⁵⁰

É claro que o computador é uma ferramenta importante, mas a conclusão dos estudos e pesquisas realizadas e o exame do MEC não deixam margem às dúvidas: a tecnologia da

⁵⁰ Cf. artigos do Jornal **Folha de S. Paulo**, 23/04/2007, p. C1, C3.

informação por si só não resolve os problemas da aprendizagem escolar, e, se mal utilizada, ocasiona prejuízos à aprendizagem. A outra advertência é no sentido de que o computador tem sido idealizado como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo sem o devido cuidado, pois o que se percebeu é a falta conhecimento específico nas disciplinas escolares que possibilitem ao estudante dar conteúdo e objetivo ao uso do instrumento, da máquina. Da mesma forma, chama-se a atenção para o fato de que, nas escolas particulares, o uso dos recursos de informática tem sido apresentado como mecanismo de qualidade do ensino, visando atrair matrícula de estudantes, sem o devido acompanhamento de estratégias educacionais e projetos pedagógicos mais amplos, criando a falsa impressão de que a escola é boa porque está modernizada em recursos tecnológicos, e com isso o raciocínio sofismático de que tem computadores, tem qualidade, logo é uma ótima escola.

Aliás, esse é um capítulo à parte nesse tema que estamos tratando: a construção de mecanismos ideológicos que associam a modernização educacional e o atendimento dos imperativos tecnológicos da era da globalização ao ideário neoliberal encontra na defesa da escola particular e na desqualificação da escola pública um dos seus mais sagrados baluartes. Não percebem, ou não querem perceber, que numa realidade sistêmica os desequilíbrios e contradições não fazem exceções, e que as mazelas que apontam no ensino público são substituídas no ensino particular por outras formas de mazelas, criando aquilo que Dowbor (1991) tão bem definiu como formas de encadeamentos perversos da educação com o sistema econômico, as estruturas políticas e institucionais e as várias dimensões das relações sociais.

A análise do desempenho comparado dos estudantes nos testes de português e matemática com e sem o recurso ao uso do computador, além de desmistificar a prevalência da máquina sobre a relação humana nos processos de ensino e de aprendizagem, também igualou o resultado obtido em escolas públicas e particulares. Na 8ª série, por exemplo, os estudantes da rede pública que usam computadores na escola tiveram um aproveitamento 0,8% menor do que aqueles que não usam, e de - 0,2% com o uso da Internet; já os estudantes das escolas particulares, tiveram, respectivamente, 2,9% a mais de aproveitamento com o uso do computador em relação aqueles que não o utilizam em escolas particulares, mas 1,7% negativo com o uso da Internet, resultado pior do que os dos estudantes de escolas públicas. Na 4ª série os desempenhos foram iguais, com perda de aproveitamento com uso de computadores tanto nas escolas públicas quanto nas particulares e apenas 1,5% a mais de aproveitamento para ambas com o uso da Internet. No 3º ano do ensino médio a tendência se

manteve, os estudantes das escolas públicas com uso de computadores tiveram desempenho de - 0,8%, o das escolas particulares 2,9% positivo, mas no uso da Internet a situação se inverte, com - 0,3% para o aproveitamento dos estudantes das escolas públicas e - 1,3% para os estudantes das escolas particulares. Os índices positivos do uso de computadores e da Internet só foram ligeiramente significativos quando comparados com estudantes que não possuem computadores e Internet em casa, ficando superior em 0,8%, 1,2% e 1,7% para estudantes da rede pública na 4^a, 8^a, e 3^o ano respectivamente; e em 2,6%, 2,3% e 2,8% para os estudantes da rede particular respectivamente.

Se alguma conclusão mais profunda em relação ao uso de máquinas e recursos eletrônicos de aprendizagem sugerem esses dados, é que a ligeira vantagem daqueles que possuem esses recursos em casa em relação àqueles que não os possuem demonstra o quanto as condições sociais e os vínculos familiares são decisivos na criação de um ambiente que estimule e possibilite ao estudante ampliar seu envolvimento com a educação escolar e a aprendizagem. Mesmo assim, em que pese a força dos desequilíbrios sociais no Brasil, e de como isso se reproduz na estrutura e no sistema de ensino, sabemos que jovens de famílias de trabalhadores que passam por dificuldades para sobreviver podem ser mais decididos e valorosos do que aqueles que nasceram em condições favoráveis e usufruíram de todos os estímulos e recursos possíveis para estudar. A análise dos dados desmonta completamente o argumento da qualidade da educação associada à adaptação ao uso de recursos eletrônicos de aprendizagem e computadores nas escolas.

Mas há ainda outras situações, conhecidas nos últimos anos, que reforçam essa desconfiança em relação ao raciocínio simplista de que as inovações tecnológicas são a base para a criação de novas demandas para a educação que tornariam a aprendizagem mais qualitativa, visando à obtenção de padrões de desempenho excelentes, com acréscimo de eficiência e desenvolvimento de novas competências resultando em maior produtividade e competitividade da força de trabalho. Ainda em 2007, tornou-se pública uma polêmica sobre o uso de telefones celulares nas escolas particulares de São Paulo. O motivo das inquietações: estudantes que freqüentemente estavam às voltas com o uso desses aparelhos tiveram queda acentuada de desempenho em avaliações disciplinares. O resultado das discussões levou um conjunto de escolas particulares a proibir o uso de celulares durante os horários de aulas. Há pouco tempo, também houve em várias escolas da rede particular de ensino um intenso debate a respeito do uso da internet na elaboração de trabalhos e monografias resultantes de

pesquisas solicitadas aos estudantes. Motivo: a constatação de que a maioria desses trabalhos eram plagiados por meio da internet, e o que é pior, investigação mais qualitativa apontou uma tendência dos estudantes de considerar isso como algo normal, que poderiam fazer porque era mais fácil, não precisavam ler e escrever, era só baixar, fazer capa e imprimir.

A solução foi exigir a entrega de trabalhos manuscritos e a identificação dos sites de onde retiraram os conteúdos. Isso porque, além do plágio, percebe-se a existência de uma enorme quantidade de artigos, textos e estudos disponibilizados na internet que contêm informações duvidosas, sem os devidos cuidados de análise e exposição das referências teóricas e fontes de informação utilizadas. Mais uma vez, a conclusão que podemos tirar é que a apologia do uso de recursos eletrônicos como origem de uma nova dimensão nos processos de ensino e de aprendizagem, que levaria à necessidade de revisão da prática educacional e à adequação das unidades escolares a um estágio mais qualitativo do trabalho pedagógico como reflexo da passagem a uma sociedade do conhecimento na nova era da informação e da globalização não corresponde à realidade, ao mundo real da vida e do universo escolar.⁵¹

Uma das novas demandas que se procura impor à prática educacional com base nas exigências da globalização e seus imperativos tecnológicos, é a elevação dos padrões de qualidade do ensino, considerado, numa perspectiva pragmática e reducionista, o principal desafio para fazer da educação um instrumento efetivo de desenvolvimento e progresso econômico e social. Essa é uma visão bem ao gosto de determinados setores empresariais, e daqueles que se identificam com o discurso neoliberal, que associa ao mercado a condição de forjar padrões de qualidade, conforme as exigências da nova época global, da sociedade do conhecimento, da economia da informação, etc.

Milú Villela (2005), presidente do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário e do Museu de Arte Moderna de São Paulo, iniciou um artigo de jornal com a seguinte afirmação: “A educação é a única variável estratégica que nunca falha para o desenvolvimento de um país.” Registrou, em seguida, que essa frase, pronunciada em pelo ex-premiê espanhol Felipe González, agradou uma seleta platéia de empresários brasileiros. Na leitura e análise de seu artigo pudemos perceber quais são as principais propostas para solucionar os problemas da educação brasileira formuladas por esse grupo de empresários, que talvez pudéssemos

⁵¹ Ver o artigo de TAKAHASHI, **Folha de S. Paulo**, 23/10/2005, p. C1 e C3.

considerar como progressistas, pelo empenho com que defendem a qualidade da educação como estratégia de desenvolvimento econômico e social de um país. Conforme Villela (2005), a modernização econômica e produtiva, a redução das desigualdades sociais, e a inclusão de um maior contingente de pessoas no processo de crescimento econômico, somente seriam possíveis caso o primeiro passo a ser dado para atingir tais objetivos nacionais se iniciasse pela oferta de educação de qualidade a todos. Afirma, ainda, que recentes estudos (não citados) confirmam essa tese, que estaria se tornando então um consenso nacional.⁵²

A seguir, Villela (2005) enumerou uma série de medidas necessárias para se obter essa qualidade educacional: financiamento e distribuição adequados de recursos nacionais em educação; ampliação do percentual do PIB investido de 4,3% para 8%; ampliação do gasto médio mensal por aluno no ensino fundamental, então em R\$ 101 no SE e R\$ 49,50 no NE; priorização dos investimentos no ensino básico (sic) em relação aos gastos com o ensino superior (14 vezes maior); redução de evasão e abandono nas séries iniciais; ampliação e melhora de recursos pedagógicos e prédios escolares, pois quase 20% das escolas públicas naquele momento sofriam falta de energia elétrica, uma em cada dez não possuía esgoto, e apenas 25% dispunham de bibliotecas; ampliação do capital social, entendido como a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar; ampliação e melhora dos recursos qualitativos do ensino, com professores mais capacitados para o trabalho educativo, bem como aumento em 90% das escolas públicas brasileiras da oferta de laboratórios de informática e de acesso à internet; melhora das condições de trabalho dos professores, com reajustes salariais necessários à substituição dos profissionais com formação deficitária que os baixos salários médios pagos atraem; treino e avaliação sistemática dos professores, exigindo a aplicação de novos métodos de ensino capazes de gerar envolvimento e interesse pela aprendizagem; fixação dos professores em apenas uma escola, visando a redução das faltas ocasionadas pelo acúmulo de trabalho; e, finalmente, vontade política, pois, a seu ver, é preciso que a educação de qualidade se transforme numa prioridade nacional, numa política de Estado, que deve ter um planejamento de longo prazo.

Entendemos que não cabe aqui discutir as sugestões propriamente ditas, embora tenhamos dúvidas quanto ao propósito de se mencionar algumas delas, sobre as quais não temos discordância, mas o que nos preocupa é a alegação recorrente - com amplo espaço na

⁵² Cf. artigo de VILLELA, **Folha de S. Paulo**, 15/09/2005, coluna Tendências e Debates.

mídia nacional - de que o desenvolvimento de um país pode ser obtido quase que exclusivamente com investimentos na qualidade do ensino.⁵³

O exemplo citado é o da Espanha, onde a renda *per capita* que era de US\$ 4.500 passou a US\$ 15.000 após os 14 anos de governo de Felipe González. Villela (2005) atribui ao ex-premiê espanhol a modernização do país, sua inserção na Comunidade Européia, e depois assume como axioma o fato de o ex-líder socialista afirmar que, para que o Brasil seguisse o mesmo rumo, bastava melhorar a educação; em seguida, condiciona a ascensão social das crianças ao ingresso no ensino superior, que só seria possível com a melhora acentuada do ensino nas séries iniciais, e sugere, como exemplo da baixa qualidade do ensino, o desempenho de estudantes brasileiros na classificação feita pela OCDE (2003), nas últimas colocações em domínio do idioma e de matemática, conforme os testes aplicados pelo PISA, dos quais o Brasil tem participado periodicamente.

Entendemos que a inclusão da Espanha na União Européia não é mérito exclusivo de González, mas sim o resultado da atuação de forças políticas que precisam ser pensadas de forma mais ampla, no próprio contexto político europeu; da mesma forma, os investimentos produtivos que recuperaram economicamente a Espanha remontam aos últimos anos da Ditadura franquista, e só podem ser compreendidos, numa abordagem sistêmica, como resultado da expansão da acumulação de capital protagonizada pelo Estado da Alemanha Ocidental, inicialmente, e pela França, em segundo plano (HOBSEBAWM, 1996); a Espanha, na época de González, não é exemplo de ascensão social por meio da educação, uma vez que o país ostentou durante anos o maior índice de desemprego da Comunidade Européia, o qual atingia justamente setores populares com qualificação e escolaridade média. A nosso ver, o raciocínio desenvolvido por Villela (2005) termina por hipostasiar suas premissas sugerindo que, no Brasil, deveríamos fazer a mesma coisa, reproduzir esse modelo de desenvolvimento adotado pela Espanha que a conduziu ao desenvolvimento autônomo e sustentável.

⁵³ Ver, nas Referências, os demais artigos de Milú VILLELA (**Folha de S. Paulo**, 06/09/2006). Conforme os mesmos, VILLELA criou, em conjunto com 180 integrantes (empresários, educadores e representantes do poder público), o movimento Compromisso Todos pela Educação, cujo grande objetivo seria melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Chamou nossa atenção, dentre as metas pretendidas pelo movimento, a idéia de equiparar a escolaridade média da população brasileira à da população argentina (8,8 anos). A autora questiona em seu artigo, com base em pesquisa feita pelo MEC, o fato de a maioria dos pais considerarem satisfatório o ensino oferecido aos filhos nas escolas públicas, elogiando o trabalho realizado pelos professores, e declara não compreender como, apesar dos resultados da Prova Brasil (2005) e das últimas colocações dos estudantes brasileiros no ranking mundial de domínio de língua, matemática e ciências, conforme os testes internacionais realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), não há uma indignação dos pais e da sociedade.

Não escapamos, assim, da ilusão do desenvolvimento, e mais, colocamos a educação como um dos principais ingredientes nesse universo mítico que vai sendo criado. Na verdade, essa pressão - que, em si, é legítima - pela melhora da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras cria a falsa impressão, que já apontamos anteriormente, de que o ensino escolar privado seria o modelo de qualidade a ser adotado, o que é falacioso.

Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao MEC, em 2004, a situação da educação básica nas escolas particulares brasileiras era preocupante, pois somente 27,6% dos estudantes que haviam realizado os testes do SAEB para 4ª série, 8ª série e 3º ano do ensino médio haviam obtido desempenho satisfatória nas provas de língua portuguesa e matemática. O que nos preocupa, não é só a comparação com os estudantes das escolas públicas, os quais têm ficado sempre abaixo dos estudantes das escolas particulares no índice de aproveitamento nas avaliações externas padronizadas, mas também o resultado em si obtido nesses tipos de testes pelos estudantes das escolas privadas, os quais têm mais acesso a bens culturais e um melhor nível socioeconômico; e de como tais comparações podem conduzir a posicionamentos precipitados a respeito do que é válido na aprendizagem escolar, tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares.⁵⁴

Em movimento contrário ao que geralmente se apregoa em determinados meios, ao comparar os resultados obtidos em testes padronizados por estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras, na tentativa de desqualificar a escola pública e enaltecer a escola particular, o presidente do INEP, Eliezer Pacheco (2004), afirmava em sua análise, conforme o artigo citado, que a desigualdade no rendimento dos alunos de escolas públicas e particulares não reflete uma diferença de qualidade do ensino, mas sim uma diferença de realidade econômica, uma vez que, na sua concepção, a maior parte do aprendizado é explicada por fatores extra-escolares.

Até mesmo a professora Rose Neubauer, ex-Secretária de Estado da Educação de São Paulo, afirmava, no mesmo artigo, que não necessariamente a troca da escola pública por uma escola privada de mensalidade muito baixa iria significar uma melhoria na qualidade do ensino, pois a escola particular precisa gerar lucro aos seus proprietários e, com mensalidades

⁵⁴ Ver o artigo do jornal **Folha de S. Paulo**, 28/06/2004, p. C1.

baixas, pode comprometer a qualidade do ensino ofertado. Contudo, no seu entendimento, com certeza o aluno teria mais aulas, pois o número de faltas de professores nas escolas particulares era muito menor do que nas públicas.⁵⁵

Também com base em dados coletados de testes internacionais realizados pela OCDE, por meio do PISA (até 2000), Creso Franco (2004), do Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro apresenta os resultados da comparação, considerando apenas os setores elitizados da população brasileira. Selecionou para a amostragem, então, só os dados relativos aos 7% de estudantes de renda mais elevada do Brasil e do México, e comparou com o grupo de estudantes que compõem os 25% mais ricos dos países desenvolvidos, fazendo também adequações necessárias no corte de renda para incluir os estudantes da Coreia do Sul, Rússia e Portugal. Os estudantes da elite brasileira, todos de escolas particulares renomadas, ficaram em último lugar no aproveitamento para os níveis do PISA em que foram incluídos, com apenas 21% de acesso ao nível de aprendizado exigido. Tiveram desempenho superior a esses estudantes brasileiros, os estudantes da elite de México (27%), Rússia (33%), Espanha (46%), Portugal (48%), EUA (53%), Coreia do Sul (55%), e França (57%), dentre outros países.

Aliás, tratando do resultado de testes comparativos de aprendizagem, citamos também uma análise dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), divulgados pelo MEC em 2006, onde se conclui que qualificação e envolvimento dos professores, atividades extracurriculares, infra-estrutura pedagógica diversificada e projeto de formação humanizada, que não ensine só a competir nos vestibulares, foram características das escolas particulares que tiveram os melhores resultados nas provas. Boa parte das escolas citadas são de elite, colégios com mensalidades para o ensino médio oscilando entre R\$ 1.400 e R\$ 1.900, conforme o nível desse ensino, em tese com a melhor qualidade educacional da cidade de São Paulo. Mas, então, considerando a relação entre a qualidade do ensino e os valores das mensalidades, caímos de novo no problema do encadeamento perverso (DOWBOR, 1991) da educação com o sistema econômico: para ter essa qualidade é preciso estar no topo da elite social? Essa condição não pressupõe a exclusão da maioria? ⁵⁶

⁵⁵ Mais uma vez, é contraditória a alegação de que é de melhor qualidade o ensino nas escolas particulares, pois a Secretária Rose Neubauer sugere que, de fato, o que conta é a quantidade das aulas, medida pela frequência dos professores. E, o que é mais emblemático, transmite como prêmio de consolação a idéia de que a escola fará a guarda da criança ou do adolescente, mantendo-o sob controle durante todo o horário contratado de aulas.

⁵⁶ Cf. artigo do jornal **O Estado de S. Paulo**, 13/02/2006, p. A12.

Outro dado importante é que a maioria das escolas, públicas ou particulares, que ocuparam as primeiras posições do ranking nos testes do ENEM (2005) apresenta como característica comum um rígido esquema disciplinar, com normas rigorosas que os estudantes devem aceitar, e que, se não cumpridas, podem resultar em expulsão da escola. Não por acaso, as escolas públicas que obtiveram os primeiros lugares estão ligadas a academias militares, centros tecnológicos e universidades. São escolas públicas que vivem num universo paralelo às demais, aplicam testes rigorosos para admitir o acesso, não adotam sistemas de ciclos de aprendizagem, e não estão acessíveis à participação das comunidades na sua gestão. É ilícito rotular como sendo de baixa qualidade o ensino nas escolas públicas regulares quando a comparação se dá em condições tão desiguais, em dimensões tão distintas, com projetos pedagógicos tão opostos. Mas a constatação anterior não deve permitir inferir que o rigor disciplinar, a ênfase em conteúdos específicos, a seriação com base em avaliações com graus progressivos de dificuldade, a seleção social e cultural, o distanciamento das comunidades e a ameaça de exclusão compulsória sejam parâmetros a serem reproduzidos. A democratização da escola pública é uma conquista da sociedade, em todos os sentidos.⁵⁷

Nossa intenção não é acirrar a competição entre estudantes de escolas públicas e particulares, pois não compactuamos com essa forma de valoração nos processos de ensino e de aprendizagem. O que buscamos mostrar é que esse discurso da qualidade como problema da educação brasileira tem visado à desqualificação da escola pública de educação básica. Por outro lado, caso o que se pretenda seja que a qualidade da educação - por si só - permita a passagem para um modelo de desenvolvimento semelhante ao dos países do primeiro mundo, estamos no caminho errado, estamos alimentando uma ilusão que dificilmente se realizará.

⁵⁷ Para Romualdo P. de OLIVEIRA (09/02/2007, p. C10), é preciso rever o sentido dado a esses testes com avaliação em larga escala, uma vez que a constatação de que os melhores resultados estão nas escolas frequentadas pela elite, subsidia pouco as medidas necessárias para reduzir as desigualdades. Também no aspecto técnico Romualdo OLIVEIRA afirma que há muito questionamento sobre a validade da matriz curricular utilizada para a realização das provas, pois pode-se estar avaliando algo distante das práticas cotidianas das escolas. Esse argumento implica, assim, relevar a classificação ou os rankings que se seguem aos testes. No caso do ENEM, as classificações dos estudantes têm sido utilizadas como sobreposição de exames vestibulares, não alterando a essência do processo seletivo. De qualquer forma, é preciso ampliar o questionamento do uso do valor qualidade quando aplicado aos processos de ensino e de aprendizagem. A respeito do significado conservador e repressor que o discurso da qualidade educacional pode assumir ver os artigos da coletânea organizada por GENTILI e SILVA (1996, 1996b) e SACRISTÁN (1996).

3. Desenvolvimento e modernização: a teoria do capital humano como instrumentalização da prática educacional

Numa abordagem sistêmica, os problemas sociais e limites econômicos do Brasil, como um Estado nos limites do grupo semiperiférico do sistema mundo do capitalismo, não podem ser considerados apenas uma prerrogativa ou particularidade do país e sua sociedade. Embora cada país tenha suas características socioculturais, entendemos que o sistema econômico mundial determina as perspectivas de inserção nas estruturas econômicas e produtivas, criando uma estabilidade de longa duração em padrões de riqueza que segmentam as diversas economias e os Estados em conjuntos nucleares e periféricos, dentro dos quais é possível oscilar, mas é muito difícil ascender aos núcleos hegemônicos superiores. Sendo assim, é inegável a semelhança dos problemas existentes no Brasil e os de outros países que obedecem a uma mesma lógica de inserção no sistema mundial do capitalismo.

Assim, por exemplo, caso localizemos as economias e as sociedades brasileira e argentina no mesmo conjunto orgânico do sistema econômico mundial, poderemos perceber uma similaridade de condições das quais a educação, entendida no campo institucional regido pelo Estado e formada por uma estrutura regular de ensino, apresentará tendências comuns, em que pese a característica cultural que a forma de uma população encarar a importância do ensino escolar assume. Mas, a nosso ver, é somente com essa perspectiva de análise que poderemos compreender os embates surgidos para a educação pública na Argentina após a crise econômica de 2001, a última das crises especulativas globais que fechou o ciclo iniciado no México (1995) e passou pela Coreia do Sul (1996-97), Rússia (1998) e Brasil (1999), entre outros países. Na Argentina, contudo, essa crise assumiu uma virulência que jogou a economia do país num fosso profundo, levando ao empobrecimento da sociedade numa velocidade que surpreendeu e assustou a todos. O desespero popular não poupou os políticos, muitos dos quais, sob pressão do grito popular “*Argentina – Argentina, que se vayan todos*” não pensaram duas vezes em fugir do caos sistêmico, enquanto empresários e especuladores esvaziavam vergonhosamente o que restava das divisas do país nos bancos, os quais, no entanto, fecharam as portas quando a população tentou converter e sacar seus depósitos pela taxa cambial então vigente (VERGOPOULOS, 2005, p. 131, grifo do autor).

Apesar de todo o discurso sobre a qualidade da educação na Argentina, e de como isso confere ao país uma posição de destaque nos indicadores de desenvolvimento humano, o caos sistêmico decorrente da crise econômica não pode ser impedido pelo nível cultural do povo, como já havia acontecido em outros momentos da história, não só da Argentina (anos 1980) como também de países do Leste Europeu (anos 1980-90). É claro que o elevado nível de conhecimento e cultura geral de um povo é um fator positivo para a superação de uma tragédia, mas não poderá impedi-la, e por certo tal nível sofrerá retrocessos em relação às condições estruturais de sua formação sociocultural decorrente dos impactos do choque recebido. Pensando dessa forma, saímos do universo mítico criado com a associação entre educação e desenvolvimento, e compreendemos porque após a crise de 2001 e a recessão econômica que se seguiu, causando o empobrecimento de quase a metade da população, as escolas na Argentina passaram a enfrentar problemas numa intensidade inusitada: a evasão escolar, a fuga da classe média das escolas públicas, a elitização acelerada do ensino básico e a transformação das escolas públicas de ensino fundamental em espaços assistencialistas, que, antes de qualquer coisa, deveriam alimentar as crianças e suprir outras necessidades básicas.⁵⁸

Se entendermos que a qualidade do ensino corresponde ao nível de domínio de conhecimentos disciplinares específicos das escolas e ao potencial de aprendizagem dos estudantes, é claro que uma crise econômica e social dessa magnitude fará cair essa qualidade do ensino, não porque os professores tenham deixado de fazer aquilo que faziam antes, mas porque essa nova situação de caos impactou as estruturas sociais em suas várias dimensões. Dessa forma, testes de conhecimentos gerais aplicados em 2004 para estudantes do 1º ano do ensino médio trouxeram resultados que causaram uma comoção no país, pois boa parte deles não sabia sequer escrever o nome do presidente do país, Néstor Kirchner, além de apresentar confusões preocupantes com questões básicas de conhecimento histórico contemporâneo. Não é o caso de aprofundar aqui o debate sobre os problemas do ensino na Argentina, mas sim o de registrar que boa parte das metas que, no Brasil, o movimento Compromisso Todos pela Educação, liderado pela empresária Milú Villela pretende alcançar já foram atingidos na sociedade argentina, e nem por isso o país escapou da crise mais grave de sua história.

Depois de amargar uma queda do PIB de quase 20% em 2002, ver a quase destruição de seu sistema financeiro, o corte de 54% no nível dos investimentos, e ver a pobreza saltar de

⁵⁸ Cf. artigo de Cláudia DIANNI. Argentina enfrenta queda da qualidade de ensino e evasão: crise fez número de jovens fora da escola e sem trabalho crescer 38%. **Folha de S. Paulo**, 20/06/2004, p. A19.

38,3% para o recorde estatístico de 57,5% da população, o caminho trilhado pela Argentina para escapar do desastre que a condenaria a ser um Estado inviável trouxe, como marca mais visível, a ruptura decidida com os receituários neoliberais e os condicionamentos impostos pelas políticas de globalização. A saída da globalização, conforme Vergopoulos (2005, p. 244), foi o caminho encontrado para se recuperar de uma armadilha que criou a fantasia ou a loucura de que seria possível, por meio de uma taxa de câmbio que praticamente dolarizava a economia, viver dos fluxos de capitais especulativos que eventualmente percorriam a região, enquanto as empresas estatais eram privatizadas, o emprego no setor produtivo era congelado e os recursos do país iam sendo exauridos.

Assim, a primeira ruptura foi com o FMI, por meio de uma moratória que fez com que desaparecessem dois terços da dívida total do país; o controle da entrada de capitais especulativos foi adotado; os juros reais foram situados no nível negativo; o peso argentino foi desvalorizado, para retomar a competitividade do setor produtivo interno; e o governo Kirchner iniciou um programa de reestatização econômica que atingiu setores privatizados nos anos 80, como Correios, empresas aéreas, petrolíferas, serviço de trens, e o serviço de água e esgotos de Buenos Aires. Os serviços públicos passaram a ter forte controle do governo, bem como os supermercados, que tiveram que aceitar uma política de congelamento seletivo de preços. Os gastos públicos aumentaram conforme a recuperação econômica foi avançando, o que não significou aumento da carga tributária, que se manteve em 22,5% do PIB. As pressões do FMI e do BIRD para que o país pagasse os credores ameaçavam se materializar por meio da suspensão de investimentos externos no país e de acordos visando à renegociação das dívidas, o que poderia desestabilizar o país e gerar um novo caos sistêmico.

Contudo, entrou em cena outro ingrediente que surpreendeu os analistas, a Venezuela, por meio de acordos articulados pelo presidente Hugo Chávez, realizou a compra de títulos argentinos e criou condições para que o país pudesse enfrentar as ameaças de isolamento econômico. O resultado desse enfrentamento com as políticas de globalização e ruptura com as doutrinas neoliberais foi um crescimento econômico surpreendente, que fez com que o PIB argentino se expandisse 35% entre 2003 e 2006, média de 8,75% ao ano, inferior, no ano de 2005, apenas ao crescimento do PIB da China (10,2%) e da Venezuela (9,4%), que são países que, sabemos, não rezam a cartilha das políticas de globalização e do neoliberalismo. Contra as previsões de que o crescimento econômico argentino seria efêmero, a ocupação da capacidade produtiva instalada está em 74% há dois anos; o setor financeiro perdeu espaço

para o setor produtivo (caiu em 7,2% sua intermediação para o crescimento do PIB entre 2003 e 2004, enquanto a produção de bens saltou de 34% para 52%); a inflação tem sido limitada a 11% ao ano; o superávit primário chegou a 3,5% do PIB em 2005; e o orçamento teve um acréscimo de apenas 4% em 2006. Contudo, o crescimento econômico não reverteu a desigualdade social, uma vez que, em 2005, os 10% mais ricos da população tinham uma renda 31 vezes maior que a dos 10% mais pobres. O debate, assim, estaria em como manter o crescimento econômico e viabilizar políticas redistributivas mais consistentes.⁵⁹

Preocupante também é a posição que vimos num dos artigos citados de que a Argentina estaria operando um novo milagre econômico. Conforme Arrighi (1998), a idéia de milagre é uma das formas que assume a ilusão do desenvolvimento. O fato de que a globalização tenha causado a crise econômica na Argentina em 2001, se é que podemos considerar essa possibilidade, não significa que políticas antiglobalização possam deslocar Estados periféricos para o conjunto semiperiférico do capitalismo, ou em direção ao núcleo hegemônico. A relação entre desenvolvimento e globalização, entendida tanto como resultado da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) quanto como característica estrutural de um determinado estágio dos ciclos sistêmicos de acumulação do capital, não pode ser pensada apenas pela aparente estabilidade econômica que pode proporcionar, mas também a partir das instabilidades e inseguranças que cria.

Ao questionarmos a associação entre globalização e inovações tecnológicas, entendemos que, de fato, existe um impacto das inovações tecnológicas sobre os sistemas produtivos que pode forçar a reajustes institucionais devido às novas dimensões que pode dar ao movimento sistêmico da acumulação do capital. O que é discutível, é que por meio de uma adaptação aos imperativos tecnológicos associados ao desenvolvimento do capitalismo e suas formas de mundialização possa-se superar limitações estruturais de inserção na economia mundial, ascendendo aos grupos dos Estados hegemônicos no sistema econômico mundial, e que por meio da educação a assimilação das novas demandas seria mais efetiva.

De qualquer forma, a partir de 2002, com a superação da crise econômica na Argentina e dos impactos globais do ataque da Al Qaeda aos EUA em 11/09/2001, e a confirmação de que se intensificava uma inédita fase da acumulação do capital na China,

⁵⁹ Cf. artigos de Cláudia DIANNI, 04/10/2004, p. B7; Cláudia TREVISAN, 20/11/2005, p. B8 e 19/05/2006, p. B7; Flávia MARREIRO, 14/02/2006, p. B6 e 23/03/2006, p. B1; e Raul Juste LORES, 04/06/2006, p. B16.

associada também a uma inesperada continuidade do crescimento econômico dos EUA, houve uma retomada tanto da crença no desenvolvimentismo quanto do otimismo em relação às perspectivas de crescimento econômico global num novo estágio, com novas possibilidades de inserção econômica e expansão das economias nacionais. É disso que trataremos a seguir.

3.1 A retomada da crença no desenvolvimento e o novo desenvolvimentismo

É sempre difícil caracterizar tendências com base em fatos muito recentes. Mas, com relação à retomada da discussão sobre o desenvolvimento e a crença de que a globalização e os índices de crescimento econômico dos últimos anos de EUA e China estariam na raiz de um novo ciclo de crescimento econômico global, existe já há alguns anos um conjunto considerável de abordagens. Nessas análises, as possibilidades de crescimento econômico do Brasil oscilaram conforme se entendia o rumo da economia global. Assim, por volta de 2003 e até o final de 2004, acreditava-se que a prolongada estagnação econômica no Brasil não retrocederia, apesar da estabilidade econômica obtida com o Plano Real.⁶⁰

A partir de 2005, conforme o cenário econômico mundial se tornava mais favorável, entendia-se que os sólidos fundamentos da economia brasileira criavam uma condição mais favorável para a inserção no cenário econômico global. Análises econômicas divulgadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no começo de 2006, consideravam que a América Latina estava vivendo seu melhor ciclo econômico em 30 anos. No Brasil, em janeiro de 2007, o governo Lula anuncia um plano de desenvolvimento econômico, o Programa de Aceleração Econômica (PAC), chegando a compará-lo com os programas desenvolvimentistas da época de Juscelino Kubitschek. Confirmando análises recentes de Luiz Carlos Bresser Pereira, de que era necessário um novo ciclo de desenvolvimentismo no Brasil, dessa vez atuando estrategicamente frente ao cenário econômico mundial imposto pela globalização, Guilherme Barros e Cristiane Barbieri (2007) destacavam estudos de cenários econômicos segundo os quais a economia brasileira colhia os primeiros resultados positivos de um novo ciclo de crescimento econômico, onde, inclusive, chegava-se a sugerir que o país tinha uma posição melhor agora do que no milagre econômico dos anos 70. Ao mesmo tempo em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmava a expansão do PIB

⁶⁰ Cf. artigo de Cláudia TREVISAN. Indústria regride e latinos voltam aos anos 80. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03/10/2003, Dinheiro, p. B4.

de 4,3% no primeiro trimestre de 2007 em comparação com 2006, novas análises sobre as perspectivas de crescimento econômico para o Brasil em 2007 indicavam uma tendência de continuidade de expansão do PIB entre 5,0 e 6,0% o que acabou ocorrendo.⁶¹

Contudo, esse aparente otimismo com o cenário econômico precisa ser visto com cuidado, uma vez que o quadro de instabilidades econômicas associadas à globalização ou à mundialização do capital, a nosso ver, permanece como uma característica estrutural do sistema econômico mundial. Com efeito, o fato de a expansão econômica brasileira iniciada em 2006 ser acompanhada de investimentos financeiros acima dos investimentos produtivos, e de seguidos recordes de entrada no país de capital externo, sobretudo, capitais especulativos, deixa muitas preocupações. Quando o cenário global mudou, com a crise nas bolsas de valores da China, em fevereiro de 2007 (a Bolsa de Xangai caiu 8,84% em apenas um dia devido a temores de ajustes do governo de Pequim para conter uma bolha especulativa nos mercados locais) e ocorreu a crise nos mercados imobiliários dos EUA, em julho de 2007, as análises econômicas sobre o Brasil novamente tornaram-se reticentes.⁶²

Um exemplo interessante sobre as ambigüidades nas análises sobre os rumos da economia global é um artigo assinado pela Ford do Brasil, publicado no Jornal Folha de S. Paulo (25/05/2007, Informe Publicitário, p. 3), cuja ênfase nas virtudes da globalização está alicerçada na relação positiva que esta estabelece com a modernidade nas áreas econômica, científica e tecnológica, sugerindo, de forma eufórica, que a globalização está possibilitando um virtuoso ciclo de expansão econômica mundial. Entretanto, alguns meses antes, conforme artigo do mesmo jornal citado (24/10/2006), a Ford havia anunciado um prejuízo mundial no terceiro trimestre do ano de 2006 da ordem de US\$ 5,8 bilhões, totalizando perdas de US\$ 7,2 bilhões até aquele momento e se aproximando do recorde de prejuízo mundial, que, até aquele momento, pertencia à General Motors (GM), chegando a US\$ 10,6 bilhões em 2005.

Entendendo o desenvolvimentismo como uma expressão histórica e econômica da teoria do desenvolvimento, seria importante refletir se a sua retomada ou a sua revitalização

⁶¹ Cf. artigos de Lisa M. SCHINELLER, 09/01/2005, p. B8; Paulo PARANAGUÁ, 12/02/2006, p. B3; Programa de Aceleração do Crescimento: plano depende de empresários e oposição. **Folha de S. Paulo**, 23/01/2007, p. B1-B8; L. C. B. PEREIRA, 19/09/2004, p. B4; Guilherme BARROS e Cristiane BARBIERE, 20/05/2007, p. B1; e de Pedro SOARES e Fernando CANZIAN, 14/06/2007, Dinheiro, p. B1-B8.

⁶² Ver nas Referências de nosso trabalho, os artigos de Sheila D'AMORIM, 12/03/2006, p. B5; Ney H. da CRUZ, 27/06/2007, p. B1, e de 25/04/2007, p. B1; Marcelo BILLI, 28/02/2007, p. B1; e Fabrício VIEIRA, 17/08/2007, Dinheiro, p. B1-B10.

não expressa novamente um componente um tanto utópico que buscamos definir num momento anterior de nosso trabalho com o formato de “desenvolvimento como ideologia”. Pelo menos foi essa a impressão que tivemos ao analisar artigo de Ignacy Sachs (2001) a esse respeito. Assim como Arbix e Zilbovicius (2001), Sachs busca em Amartya Sen a inspiração para sua concepção de desenvolvimento enquanto resgate do elemento humano. Dessa forma, Sachs (2001, pp. 159-160) entende que o “[...] desenvolvimento genuíno deve obedecer ao duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras, e deve se embasar num contrato social democraticamente estabelecido, complementado por um contrato natural [...]”.

Entretanto, a análise de Sachs (2001, p. 158) começa de forma pessimista ao tratar da real situação econômica mundial, sugerindo que, diante dos efeitos perversos da nova conjuntura, as redes de proteção social financiadas pela redistribuição de uma parcela do PNB na maioria dos países não representam uma solução duradoura, pois atuam somente sobre os sintomas, e não sobre a raiz dos problemas. Na melhor das hipóteses, são medidas que aliviam os efeitos da privação e da exclusão social, sem, entretanto alcançar a reinserção das pessoas no processo produtivo. Citando a aluna de Keynes, Joan Robinson, o autor insinua que a situação em relação à inserção na economia mundial do capitalismo global poderia se resumir a essa opção: “[...] pior que ser explorado, é não ser explorado [...]”.

Vem-nos à mente a análise de Arrighi (1996) sobre os processos relacionais de exploração e de exclusão. É preciso pensar com atenção nessa sugestão, pois a luta pela sobrevivência econômica no contexto da globalização vai se tornando uma disputa para oferecer melhores possibilidades de exploração econômica, em todos os sentidos. É claro que alguém ganha muito com isso, não é um jogo só de perdedores. Como sair dessa armadilha? E mais, como superar uma situação tão sufocante e ir ao encontro de uma concepção de desenvolvimento tão surreal diante desse quadro como a que foi esboçada por Sachs (2001)? É nesse sentido que se propõe o resgate de Celso Furtado, a idéia de que a reconciliação entre as condições atuais do crescimento econômico global e os objetivos do desenvolvimento social reside no campo da política, na forma de um projeto democraticamente construído, na construção de um sistema de regulamentação das esferas públicas e privadas da vida, e na consideração de que um projeto de desenvolvimento depende de sua capacidade cultural de pensar um caminho próprio (SACHS, 2001, p. 161).

Parece difícil conciliar tantos pontos destoantes, mas não resta dúvida que esse tipo de análise desmistifica a educação como chave para a superação do atraso econômico. Percebemos que a reflexão realizada por Sachs (2001) não se pautou pela ordem econômica imposta pela globalização e seus condicionamentos, embora, em outro momento, o autor tenha reconhecido a importância do movimento mundial de capitais e o caráter global tanto da expansão da produção material quanto da especulação financeira. Naquele momento, Sachs (1998, p. 05-07) procurava mostrar as ambigüidades e os limites do desenvolvimento mundial, mas não deixava de sugerir que essa mesma “[...] era do desenvolvimento que caracterizou a segunda metade do século XX [...]” trouxe também a internacionalização da luta pelos direitos de cidadania, que deveriam ser, cada vez, mais uma necessidade global, numa concepção de desenvolvimento que compreenda tanto um processo de aprendizagem social quanto a criação de instrumentos para a libertação humana da opressão material.

A discussão sobre a retomada do desenvolvimento está presente também numa coletânea de artigos que teve origem num seminário internacional promovido pela CEPAL em 2001, em Santiago e no Rio de Janeiro, para homenagear o centenário de um dos maiores expoentes das teorias econômicas desenvolvimentistas, Raúl Prébisch. Diferentemente do encontro de 2000, realizado na USP para homenagear Celso Furtado, o seminário do Rio de Janeiro não se preocupou com a centralidade da globalização econômica no atual momento do desenvolvimento sob o capitalismo. A preocupação central das análises pode ser percebida pelo título que leva a publicação: **Liberalização econômica e desenvolvimento** – modelos, políticas e restrições. Trata-se, assim, de uma rediscussão do desenvolvimento econômico sob a ótica dos impactos da liberalização que caracterizou os anos 80 em boa parte dos países e chegou ao auge nas economias periféricas nos anos 90, principalmente na América Latina.

Realiza-se, dessa forma, em boa parte dos artigos, uma revisão dos impactos da política neoliberal e da centralidade que o chamado Consenso de Washington exerceu sobre a economia mundial, notadamente nas áreas de influência hegemônica norte-americana, como a América Latina e os países do Leste Europeu, recém saídos do modelo econômico socialista. Como síntese de uma visão mais crítica do conjunto da obra, cabe destacar a idéia de que o receituário neoliberal também se apresentou como a construção de um mito, não o mito desenvolvimentista, mas o mito da resolução de todas as dificuldades para o crescimento econômico por meio da identificação de um único culpado pelo fracasso, o Estado.

Contudo, não seria uma análise voltada para o resgate do desenvolvimento se, de alguma forma, não alimentasse o mito do desenvolvimento. É dessa forma que, no capítulo de abertura da coletânea, Ferraz, Crocco e Elias (2003, p. 13, grifos dos autores) definem o “[...] desenvolvimento como um processo sustentado de *crescimento* – maior geração de valores econômicos, *mudança estrutural* – transformação do que é, e como bens e serviços são produzidos, e *distribuição de riquezas* – entre estratos sociais e regiões [...]”.

Crescimento econômico sustentado, mudança estrutural, distribuição de riquezas – essa é a síntese que orienta o conjunto dessas análises. Contudo, outra discussão é se dentro do sistema mundial do capitalismo é possível alcançar o desenvolvimento da maneira como é colocado. A discussão a respeito da globalização econômica se torna mais presente na Parte 3 da coletânea, Fragilidade Financeira e Vulnerabilidade Externa, quando é pensada a partir do movimento da acumulação do capital, por meio dos investimentos externos diretos (IED) e do impacto mundial da movimentação financeira de capitais.

A organização dos artigos publicados nessa coletânea expôs um viés bastante técnico, partindo de considerações sobre a política e as instituições de fomento ao desenvolvimento, tratando em seguida dos modelos de desenvolvimento e crescimento econômico, para depois pensar nas fragilidades e vulnerabilidades dos processos econômicos. Dessa forma, a discussão ideológica é cuidadosamente evitada, dando-se preferência, na segunda parte, aos modelos econométricos de análise, e reforçando muitas vezes as posições da CEPAL, embora, em determinado momento, se faça uma crítica da virada de ênfase sobre o desenvolvimento realizada na abordagem cepalina no começo dos anos 90, que deixa de respaldar uma concepção de industrialização periférica coordenada pelo Estado e passa a “[...] aceitar a idéia da primazia do mercado na definição dos desenvolvimentos regionais, concedendo ao ideário liberal uma razão de fundo [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 102).

Nesse momento, é com essa perspectiva que pretendemos trabalhar, com a idéia de que houve uma virada em relação ao entendimento do desenvolvimento no início dos anos 1990, e apontar que mecanismos ou processos foram responsáveis por esse novo enfoque. Arbix e Zilbovicius (2001), Comin (2001) e Sunkel (2001) também denunciaram essa mudança, à qual denominaram seqüestro e rapto do desenvolvimento e virada ideológica. Quais seriam os argumentos em relação a isso vindos de uma análise que se propõe a ser mais técnica, científica, e menos engajada na defesa do desenvolvimentismo?

Em primeiro lugar, parte-se do pressuposto de que a revisão das práticas e princípios teóricos das políticas de desenvolvimento a partir dos anos 2000 foi uma imposição dos resultados negativos que atingiram os países em desenvolvimento nos anos 90, devido à “[...] aplicação das políticas econômicas ortodoxas determinadas pelas agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, FMI e OMC [...]”, percebidas de forma incontestável com o baixo nível de crescimento do PIB *per capita* nas economias em desenvolvimento, em níveis inferiores aos obtidos na década de 1980. Em segundo lugar, entende-se que as políticas econômicas dominantes no início da década de 1990 refletiram de forma inegável a hegemonia das idéias econômicas neoliberais ou, em síntese, a crença na primazia do mercado no processo de crescimento econômico, o que teria possibilitado a criação de uma notável base normativa comum, repercutindo nas sugestões das instâncias multilaterais e nacionais de estímulo ao desenvolvimento econômico (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 101).

Tem sido comum há alguns anos a identificação dos exageros do neoliberalismo como responsável pela retomada da crença no desenvolvimentismo. Mas, de imediato, isso já nos coloca uma discussão: o que significa isso, concretamente, em termos de políticas econômicas e sociais? Reconhecendo-se os erros de avaliação e estratégia para obter o desenvolvimento, decorrentes do ideário neoliberal, é fato que as ações que caracterizaram esse ideário estão sendo revertidas? Seus fundamentos, mais do que políticos e econômicos, digamos até mesmo filosóficos, como o desmonte da saúde e da educação públicas e a terceirização generalizada foram superados? Quando vemos a sociedade em que vivemos, e observamos a posição da grande mídia, os trejeitos dos governos em suas várias esferas, o discurso majoritário em determinadas instâncias institucionais, e o senso comum forjado em relação à modernização, ao progresso, à competitividade, à eficiência, à qualificação etc., percebemos que o neoliberalismo deixou marcas, como unhas ou garras que se encravam na sociedade, gerando conseqüências muito difíceis de serem removidas e que já causaram estragos suficientes.

Apoiado nos estudos de Fernando Fajnzylber (1983, 1989), Almeida Filho (2003, p. 102) procura demonstrar o quanto a inflexão nos rumos da abordagem cepalina do desenvolvimento em direção ao mercado tornou-se um poderoso estímulo de fortalecimento das convicções neoliberais, com a aceitação de uma tese central nas análises formulas por Fajnzylber: a idéia de que os baixos níveis de apropriação do progresso técnico na América Latina e a persistente desigualdade relativa da renda nacional nos países da região, em comparação aos países desenvolvidos, resultavam de uma competitividade que se sustenta

“[...] num rebaixamento da renda do trabalho [...]”, definida como competitividade espúria.

Considerando-se a tradição desenvolvimentista cepalina de estímulo ao papel do Estado na superação dos dois limites colocados anteriormente (atraso na assimilação de ganhos produtivos associados ao progresso técnico e desigualdade relativa das rendas nacionais), que remonta aos anos 1950 e se estende até meados da década de 1980, Almeida Filho (2003) afirma que a conclusão dos estudos de Fajnzylber (1983, 1989) indicava que, para retomar um cenário potencialmente progressivo de crescimento econômico, deveria haver uma redução do papel do Estado na condução do estímulo ao desenvolvimento e um aumento da competitividade em termos do dinamismo internacional, ou seja, pautado na dinâmica do comércio externo.

O grande objetivo da revisão do papel do Estado na condução do desenvolvimento seria alcançar a transformação produtiva com equidade, para o que deveriam ser superados os seguintes desafios: de um lado, a retomada do crescimento econômico sustentado e o fortalecimento da democracia na região latino-americana; de outro lado, viabilizar o ajustamento econômico e produtivo necessário à estabilização econômica, o que somente se realizaria por meio da incorporação da economia brasileira ao processo de mudança tecnológica mundial, altamente intensificado; modernização dos setores públicos; aumento da poupança; melhoria na distribuição de renda; e implantação de padrões mais austeros de consumo – tudo isso num contexto de desenvolvimento sustentável em termos ambientais.

Conforme Almeida Filho (2003, pp. 105-07), todas essas sugestões contidas no documento **Transformação Produtiva**, divulgado pela CEPAL em 1990, coincidem com a realização de uma conferência internacional de economia, em Washington, em 1989, onde John Williamson apresenta uma lista de pontos sobre a política econômica necessária para a América Latina e Caribe que são rapidamente respaldados pelo conjunto das instituições multilaterais sediadas naquela cidade, de onde advém o termo Consenso de Washington. O texto, intitulado Indicações Normativas de Política Econômica era composto de 10 itens, posteriormente rotulados como o “decálogo neoliberal.” Continha, assim, o seguinte receituário para levar a uma retomada do desenvolvimento:

1. Disciplina Fiscal – redimensionamento dos governos estaduais, empresas estatais e Banco Central, reduzindo-os de tal forma que não seja mais necessário recorrer ao “imposto

inflacionário” para seu financiamento, tendo por base a obtenção de um equilíbrio entre um superávit primário de até 4,5% do PIB e um déficit operacional de não mais de 2% do PIB;

2. Prioridades no Gasto Público – centralizando os recursos para as áreas que possibilitem maior retorno econômico e potencial para melhorar a distribuição da renda, como saúde preventiva, educação básica e infra-estrutura;

3. Reforma Tarifária – ampliando a base direta de arrecadação e cortando percentuais marginais de taxa, com o objetivo de apurar os incentivos e melhorar a administração das taxas;

4. Liberalização Financeira – ampliando a determinação do mercado na definição da taxa de juros e evitando situações que possam acelerar a insolvência de empresas e do governo, mas reafirmando uma moderação progressiva e positiva na condução do valor da taxa de juros;

5. Taxas de Câmbio – unificação pelo conjunto dos países mais próximos comercialmente a um nível suficientemente competitivo e capaz de induzir um crescimento rápido das exportações não-tradicionais e um gerenciamento futuro dessa competitividade administrado pelos agentes econômicos exportadores;

6. Liberalização Comercial – substituindo as restrições quantitativas no comércio por adoção de tarifas progressivamente reduzidas a um nível uniforme, em torno de 10% de taxas de importação e nunca superior a 20%; a velocidade da redução das taxas comerciais dependeria das condições macroeconômicas adversas, em contextos de recessão e déficit em transações correntes;

7. Investimento Direto Externo – abolição ampla das barreiras que impedem a entrada de empresas estrangeiras em qualquer setor econômico, deixando que empresas estrangeiras e nacionais possam competir em igualdade de condições;

8. Privatização – transformação rápida das empresas estatais em empresas privadas;

9. Desregulação – abolição por parte dos governos de regulamentações que impeçam a entrada de novas firmas ou que restrinjam a competição interna, permitindo apenas regulamentações justificadas por critérios que incluem segurança, proteção ambiental ou supervisão prudente das instituições financeiras;

10. Direitos de Propriedade – o sistema legal deve permitir uma segurança para os direitos de propriedade sem custos excessivos, e deve fazer valer esses direitos, estrategicamente, para os setores da economia informal.

Não entendemos que caiba aqui aprofundar a discussão teórica a respeito das bases empíricas do Consenso de Washington, os pressupostos dos diversos autores e economistas

citados a respeito, como Ricardo Bielschowsky (2000), e os argumentos contrários a esse Consenso, mesmo antes da percepção de seus efeitos perversos. Partindo do fato de que esse decálogo foi um instrumento importante de aplicação do receituário ideológico e político-econômico neoliberal, sugerimos que se considere se a rediscussão sobre o desenvolvimento e a crítica ao neoliberalismo têm sido acompanhadas de mudanças concretas no que diz respeito aos seus fundamentos. Veremos, assim, que os postulados neoliberais ainda estão presentes em várias dimensões e esferas do conjunto das políticas econômicas da maioria dos Estados situados nas regiões periféricas do sistema mundial do capitalismo.

A nosso ver, persiste como legado do ideário que moveu a construção do consenso neoliberal, a imagem da necessidade de um ajuste estrutural modernizador, que torne o Estado mais ágil, as políticas públicas mais eficientes, e o serviço público mais qualitativo. Reforça-se, nesse sentido, a teoria da modernização como base para a compreensão do significado do desenvolvimento.

3.2 Modernização e desenvolvimento como gênese da teoria do capital humano

Em sua abordagem inusitada, Fabio S. Erber (2003) indaga metaforicamente sobre os mecanismos utilizados pelo neoliberalismo e pelo Consenso de Washington para a construção de um pensamento mítico a respeito do desenvolvimento. Em primeiro lugar, a denúncia da experiência fracassada, a visualização do pesadelo em oposição ao caminho, a saída do labirinto. Partindo da constatação de que houve uma profunda desilusão com o padrão de desenvolvimento que prevalecia desde a década de 1930, no qual o Estado desempenhava um papel preponderante, o pensamento mítico neoliberal se propõe a restaurar a confiança no modelo perdido e reduzir a incerteza em relação às promessas.

O que propunha o antigo modelo? A conquista de padrões de consumo e qualidade de vida semelhante aos das sociedades e economias desenvolvidas. Tratar-se-ia, então, de refazer as esperanças, criando uma nova convicção quanto ao futuro, ao progresso, ao caminho prometido. A denúncia do fracasso procura ser arrasadora, não deixar margem a dúvidas: a década de 1980, no pensamento mítico neoliberal, teria sido a década sombria, marcada por surtos de hiperinflação, estagnação econômica, explosão da dívida externa, e colapso do modelo de industrialização, via substituição das importações. Nessa constatação de desilusão

e necessidade de se refazer a crença no progresso, o grande divisor de águas teria sido, no caso do processo histórico e econômico brasileiro, o colapso do Plano Cruzado de 1986.

Em segundo lugar, o pensamento mítico precisa criar a crença numa nova certeza, que deve ser contada por alguém com poderes especiais, o antigo xamã, ou sacerdote, e que no caso da reconstrução do mito do progresso e da modernização via pensamento neoliberal serão os cientistas, mais especificamente os cientistas econômicos. O mal é identificado ao Estado: sufocando o “[...] mercado através da proteção, regulamentação, propriedade pública, devassidão fiscal e uma burocracia cada vez maior e auto-serviente [...]”, resultando em perda de recursos, lento crescimento da produtividade, perda de consumidores devido aos preços altos e produtos e serviços de baixa qualidade (ERBER, 2003, pp. 32-34).

Segundo esse autor, além do mais, é preciso operar uma série de inversões de sentidos e significados, como é o caso do que se realiza com a idéia das instituições, que passam a ser consideradas agentes estratégicos dos processos, e do sentido de reformas estruturais, que deixam de ser um apelo a uma ruptura com determinadas condições conservadoras do capitalismo, como era visto na década de 1960, e passam a ser identificadas com metas econômicas que coloquem as sociedades sob o governo da eficiência e do mérito. O progresso, a modernidade, tudo leva nesse novo pensamento mítico do desenvolvimento a uma união entre mercado e democracia que se tornaria um caminho global, uma única direção, portanto, o final da História. Como guias, condutores do caminho, o capital estrangeiro e as instituições internacionais prometem a conquista do desenvolvimento por meio da primazia das finanças e da tecnologia.

Os elementos retóricos que reforçavam a crença no mito do desenvolvimento construído pelo Consenso de Washington seriam, em primeiro lugar, uma pretensão à cientificidade; em segundo lugar, uma pretensão à universalidade; e, finalmente, a crença de que seu decálogo precisava ser aplicado na sua totalidade, para que tivesse efeito. No caso histórico-econômico brasileiro, seriam os governos Fernando Collor, Itamar Franco e FHC (1989-2002) os responsáveis pela adaptação irrestrita do modelo de desenvolvimento ao receituário proposto pelo Consenso de Washington. A criação de uma agenda positiva, que orientaria as políticas públicas corretas – em oposição a uma agenda negativa, que deveria ser evitada a todo custo – torna-se instrumento de um discurso que permite poucas variações, e tende a se constituir num pensamento único. No nível macroeconômico, impõe-se a

estabilização monetária, por meio de uma elevação das taxas de câmbio e de juros, enquanto que, num sentido mais profundo, social, aplica-se o decálogo do Consenso para estimular uma sociedade com base em relacionamentos mais individualistas.

Após essa introdução sobre o mito criado pelo neoliberalismo, Erber (2003, p. 37) passa a analisar os círculos virtuosos e viciosos decorrentes da política econômica neoliberal, na perspectiva dos agentes políticos e econômicos identificados com tais princípios. O círculo virtuoso mais significativo, como resultado das reformas e ajustes dos anos 90, estaria relacionado ao processo da globalização (definida como crescimento do comércio e investimento acima do crescimento da produção e a eliminação das distinções entre o capital estrangeiro e o nacional), pois se entendia que o “[...] comércio e o investimento externo direto introduziriam a pressão competitiva nos outrora protegidos mercados e atrairiam para o país mais maquinário moderno e insumos, aumentando a produtividade [...]”. Em seguida, o autor trata dos impactos positivos para a economia brasileira em decorrência da estabilidade da moeda (segundo círculo virtuoso) e das vantagens do Estado ter obtido um “saúdável equilíbrio fiscal” (terceiro círculo virtuoso), ambos em meados dos anos 90.

De acordo com as análises dos neoliberais, a agenda positiva se impõe como um discurso dominante, enquanto os problemas econômicos estruturais são identificados como a agenda negativa e passam a ser alvo de um esquecimento, que tem a função de silenciar sobre os obstáculos do presente e culpabilizar o passado sombrio, a década de 1980, pelos entraves e dificuldades econômicas que impedem o país de ascender a um padrão mais elevado de desenvolvimento produtivo, econômico e tecnológico.

Na verdade, como sugere Erber (2003, p. 43-46), é necessário prestar mais atenção à estrutura produtiva, pois é aí que seriam localizados os problemas que requerem maior atenção, e para os quais a mitologia do crescimento econômico neoliberal deu pouca atenção, como: a vulnerabilidade econômica decorrente tanto do endividamento externo quanto da dependência de capitais financeiros para cobrir os crescentes déficits da balança comercial; as limitações de progresso técnico e tecnológico no parque industrial e produtivo interno, bem como a expansão das exportações de manufaturados de baixa intensidade tecnológica; e a continuidade das diferenças de desenvolvimento regional no país, com a seqüela de desequilíbrios sociais e econômicos crônicos que o mesmo acarreta – a “agenda negativa”.

O que se procura demonstrar é que o discurso mítico do desenvolvimento na perspectiva neoliberal de meados dos anos 90 se utiliza de uma argumentação que reforça a todo o momento seu viés modernizador, em oposição ao passado arcaico, atrasado, que deveria ser superado mesmo com sacrifícios momentâneos (ERBER, 2003).

A sugestão do autor para superar as reais limitações estruturais do desenvolvimento econômico e produtivo brasileiro assenta-se na primazia de mudanças institucionais que confirmem ao Estado um papel novamente ativo, levando a mudanças nas estruturas de produção que signifiquem a superação daqueles obstáculos que o discurso mítico neoliberal identificou como a agenda negativa do desenvolvimento. Dessa forma, a modernização econômica continua sendo o objetivo e a industrialização associada a uma intensificação das inovações tecnológicas continua sendo a estratégia prioritária do seu alcance.

Já o economista Luiz Carlos Bresser Pereira (1996), ao analisar a dinâmica da economia brasileira nos anos de 1990, desenvolve uma concepção favorável às reformas econômicas estruturais associadas ao pensamento econômico neoliberal. Sua tese central é que o reajustamento foi uma exigência da modernização econômica diante de um cenário formado por uma globalização acelerada, interagindo com um processo crítico de reestruturação produtiva. O Plano Real de 1994 teria sido o instrumento privilegiado para catalisar as reformas necessárias. Como em outros estudos desse mesmo teor, o centro da análise sobre o esgotamento do modelo de desenvolvimento é resultado da crise do Estado. Contudo, embora não compactue com a redução ao mínimo do Estado, e se identifique com uma posição política social-liberal, Bresser Pereira (1996) reforça o argumento de que as reformas econômicas orientadas para o mercado são um imperativo da modernização e, dessa forma, a única possibilidade de se obter o desenvolvimento.

Ao apresentar sua visão sobre as imposições do ajuste modernizador dos anos 90 o autor não apenas coloca tudo o que havia antes como símbolo do atraso, como também, de forma emblemática, define textualmente o colapso econômico nas economias periféricas nos anos 80 como “tempos anormais”, o que, no seu raciocínio, exigiria também “soluções anormais” para a retomada do desenvolvimento econômico e social.⁶³

⁶³ Ver Luiz Carlos Bresser PEREIRA, **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: 34, 1996, p. 209.

Tal reflexão nos conduz a algumas divagações, por exemplo, o que seria a normalidade econômica para Bresser Pereira (1996)? Aliás, em sentido amplo, o que é ser normal? Não podemos definir nem mesmo socialmente, devido a tantas variações culturais, idiossincrasias, traumas psicossomáticos, mecanismos egocêntricos, o que é exatamente uma pessoa normal, mas temos que agir, em termos de políticas públicas, com a tese de que devido a uma situação anormal o reajuste estrutural foi necessário. O que podemos entender? O reajuste estrutural reflete a necessidade de uma adequação que traz embutida uma condição anormal? Talvez Bresser Pereira (1996) tenha razão, transformar a educação em mercadoria, o individualismo em meta social e o cidadão em consumidor, de fato, talvez sejam medidas anormais, mas nem por isso deixou de propor que fossem aplicadas e seguidas.

Diante disso, cabe repensar essa relação entre desenvolvimento e modernização, ainda mais se considerarmos que a educação tem sido pensada nessa relação tanto como uma condição para a obtenção de padrões desejáveis e idealizados, quanto como objeto que necessita de ajustes e reformas visando sua modernização, o que significa, no sentido do pensamento neoliberal, ampliar os mecanismos de individualização dos desempenhos, por meio de estratégias organizacionais assentadas no estímulo à eficiência e à produtividade; estabelecer padrões mais rigorosos de racionalidade gerencial, otimizando progressivamente o uso dos recursos públicos; criar parâmetros normativos para aferir a qualidade do serviço oferecido ao cliente, ou consumidor, sujeitos ao controle externo; enfim, torná-la um atrativo para o mercado e diminuir sua dependência do Estado, ou melhor, seu caráter público.

3.2.1 Fundamentos liberais e keynesianos da relação entre modernização e educação

A relação entre educação e desenvolvimento remonta, na perspectiva teórica, à própria gênese das concepções clássicas sobre a evolução e o crescimento econômico, o que, desde o princípio, esteve associado aos impactos modernizadores propiciados pelo processo de industrialização e pelas vantagens comparativas obtidas com o comércio internacional. Dessa forma, de início, não se tomava como centralidade das sugestões a melhora de indicadores econômicos e sociais relacionados ao trabalho, mas, sim, as condições necessárias para que a força de trabalho estimulasse o movimento da acumulação do capital.

No pensamento econômico clássico a educação não é vista da forma genérica como estamos acostumados a pensar, relacionada às condições de vida, padrões de consumo e

formas de relacionamento e sociabilidade. Conforme Gaudêncio Frigotto (2001, p. 36-37), citando passagens de Adam Smith, este último via o homem educado para um tipo de trabalho como consequência de um aprendizado possibilitado pelo seu empregador, e quanto mais destreza e qualificação fosse necessária à sua função no emprego, maior seria o cuidado a ser tomado com o cumprimento correto de suas funções, uma vez que esse homem educado se comparava a “uma daquelas máquinas caras”, com a diferença de que, um pagamento acima dos salários habituais comuns, iria compensar ao empregador “[...] todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso [...]”.⁶⁴

Assim, o conceito de educação no pensamento econômico clássico é nitidamente identificado com ensino vocacional, treinamento, formação profissional, não se trata de pensar no indivíduo como objeto da função educacional, mas sim no empreendimento como objeto do trabalho a ser custeado por meio de uma educação instrumental.

István Mészáros (2005, p. 28-29), tratando das relações entre a lógica do capital e as boas intenções dos seus defensores em relação à educação e sua importância, também cita uma passagem interessante de Adam Smith (1763). Nessa passagem, Smith condenava o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora, atribuindo a causa desse impacto negativo ao espírito comercial, que limitava a visão do homem, devido aos extremos colocados pela divisão do trabalho, que requeria toda a sua atenção e o tornava limitado mentalmente. Para Smith, “quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada”, criando uma variedade de pensamentos superior, como aqueles que possuem os artistas. Ao contrário, as mentes impregnadas pelo espírito comercial ficam “limitadas, tornam-se incapazes de se elevar [...] a educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heróico é quase totalmente extinto.” Assim, conforme Smith (1763), “corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção.”⁶⁵

Em seguida, Mészáros (2005, p. 29-30) cita outra passagem do pensamento de Smith, na mesma obra, onde este praticamente se arrepende de suas boas intenções expressadas antes, afirmando que, após uma semana de trabalho, os rapazes que se tornam adultos se

⁶⁴ As referências a Adam Smith são da obra **A Riqueza das Nações**, 1776, livro 1, capítulo 10.

⁶⁵ As referências a Adam Smith são de uma obra anterior, **Lectures on justice, police, revenue, and arms**. É possível ver uma diferença de enfoque nessa passagem dessa obra anterior (1763), de cunho mais moralista e filosófico, e aquilo que se propõe em **A Riqueza das Nações** (1776).

entregam à embriaguez e à intemperança, desperdiçando o pagamento semanal de forma desprezível, devido à ignorância que os conduz à libertinagem. Ora, o que Mészáros (2005) percebeu nessa seqüência é que Smith (1763) colocava a idéia de que o tempo despendido na ocupação do emprego era uma forma de manter uma conduta moral aceitável, enquanto que, sem ocupação, os trabalhadores tinham a tendência a se perder na ignorância, exaurindo seus recursos em pouco tempo e prejudicando o investimento do empregador em sua contratação.⁶⁶

Entendemos que o que se propõe, e nos dias atuais isso é percebido com clareza, é o controle do tempo total dos trabalhadores, principalmente daqueles que estão empregados, ou incluídos no sistema econômico e produtivo, de tal forma que a lógica do capital e seus requisitos de eficiência e competitividade se tornem presentes até mesmo nos momentos de lazer. Nesse tipo de sugestão a educação tem sido chamada a desempenhar um papel central, por meio do convencimento, da criação de um consenso no sentido de que é necessário usar todo o tempo não empregado nos locais de trabalho para se atualizar, capacitar, aprender novas competências, novas habilidades, ampliar a formação, visando aumentar as chances de competição num mercado de trabalho globalizado e cada vez mais excludente.

E o que dizer das outras passagens citadas de Adam Smith, quanto tempo já se passou desde que esse importante filósofo e economista publicou suas idéias? Foram séculos, e ainda estão muito atuais algumas de suas suposições. Ou será que até hoje não se trata a educação como forma de instrumentalizar a força de trabalho, voltada para possibilitar lucros e retornos aos empregadores? A comparação feita por Smith (1776) entre o empregado educado e uma máquina cara se desvela também nas abordagens centradas no conceito de capital humano, que tomam o investimento na qualidade da educação com uma perspectiva estritamente economicista, pretendendo, acima de tudo, equiparar uma parte seletiva da força de trabalho a um padrão de eficiência semelhante àquele de uma máquina com tecnologia avançada.

Por outro lado, tomando essas considerações sobre Smith, não vemos contradição entre, de um lado, a instrumentalização econômica da educação e o tratamento do empregado como uma máquina e, de outro lado, os preceitos morais a respeito da necessidade de o trabalhador possuir amplos e diversificados conhecimentos para ter elevação mental num

⁶⁶ Percebermos aí a origem das legislações punitivas em relação à ociosidade da população que não se ocupava produtivamente de seu tempo ou negligenciava suas responsabilidades com o emprego. Da mesma forma, se considerava a educação das crianças em casas de trabalho infantil uma justa formação moral.

contexto de repressão ao desperdício do tempo com libertinagens. Trata-se, na essência, das ambigüidades do pensamento liberal e sua raiz iluminista, impregnada de um humanismo que não conduz, de fato, a uma transformação igualitária no mundo real. Sem dúvida, a acumulação do capital e a expansão econômica é o objetivo final, tanto da correta educação do objeto do investimento quanto da necessidade de ampliação de conhecimentos universais num contexto de controle do tempo ocioso, não empregado produtivamente.

A seqüência dessa linha de raciocínio significa considerar que a pressão economicista sobre a educação escolar se origina não apenas dos desdobramentos relacionados à teoria do capital humano dos anos 60, como também reflete as condições estruturais colocadas historicamente pelo capitalismo, bem como as implicações decorrentes da relação entre desenvolvimento e modernização envolvendo o sentido histórico da industrialização e as demandas formuladas em relação aos objetivos do progresso econômico e tecnológico.

Inicialmente, foi necessária uma educação instrumental e vocacional, regida pela fábrica e pelo local de trabalho; depois uma educação tecnicista e cientificista, regida pela escola regular de perfil autoritário; em seguida, uma educação básica e generalizante, flexível, eficiente e competitiva, mas que nem por isso deixou de ser fragmentada, especializada e seletiva, além de socialmente segmentada, a serviço tanto das novas exigências da acumulação do capital quanto da necessidade de sociabilização de jovens oriundos das classes populares em situação de marginalização e exclusão social.⁶⁷

É importante observar que os contextos históricos envolvendo a educação escolar e regular sintetizados anteriormente não significam que a atividade educativa e a dinâmica da escola se realizaram de forma homogênea, existem diferenças que precisam ser percebidas, como, por exemplo, as diferenças de classe e renda envolvendo a função social da escola.

Há uma condição sócio-econômica na relação da educação escolar com os processos de ensino e de aprendizagem que segmenta e, ao mesmo tempo, é resultado de uma segmentação social. Nessa relação cristalizam-se por períodos históricos prolongados, de um lado, uma educação identificada com a linha de frente dos condicionamentos impostos pela

⁶⁷ Uma discussão mais profunda a esse respeito, inclusive considerando a relação da educação com as várias interpretações a respeito do desenvolvimento nas últimas décadas, destacando essa dupla função da educação no contexto da reestruturação produtiva capitalista é realizada por Dalila A. de OLIVEIRA (2000, p. 105-188, 307-332).

modernização econômica e produtiva, onde se intensificam as exigências do mérito e da competitividade, e na qual se encontram os filhos das elites e classes sociais mais favorecidas. De outro lado, há uma oferta de educação onde os requisitos das ondas de modernização impostos pela dinâmica do capital procuram trabalhadores de qualificação básica e intermediária, mão de obra farta, rápida e disponível, adaptada às necessidades do mercado, inclusive à necessidade de compor um amplo exército de reserva, útil aos objetivos da extração da mais valia, tanto absoluta quanto relativa, na qual encontramos os filhos das classes populares, empregados ou excluídos do mercado formal de trabalho.⁶⁸

Esse duplo caráter da educação escolar decorre de uma dimensão estrutural que tem se mantido na lógica da composição dos sistemas de ensino. Esse dualismo educacional providencia uma educação abrangente e propedêutica para os jovens oriundos das elites sócio-econômicas e uma educação técnica e profissionalizante, voltada para a rápida incorporação às demandas dos mercados de trabalho, aos filhos das classes populares e trabalhadoras. Vale dizer: essa relação pode ter mudado o sentido de suas representações, mas ainda é uma característica estrutural do sistema de ensino.⁶⁹ Permanece, assim, como causa e efeito de uma estrutura social e econômica que assimila os condicionamentos impostos pelos processos de modernização econômica e produtiva e se recria sob novas formas, em novos contextos. Nesse sentido, o desenvolvimentismo e seus objetivos de expansão do alcance social da escola possibilitaram uma inclusão inusitada nos sistemas regulares de ensino, mas manteve as distinções estruturais que alimentaram esse duplo caráter da escola.

As relações entre educação e desenvolvimento, tomando por base as concepções desenvolvimentistas, têm um peso muito mais significativo que nas concepções liberais. Keynes não considerava a educação como um fator econômico do desenvolvimento, e não dedicou nenhuma passagem de seus estudos a tais considerações, mas como a criação e absorção do emprego foi uma preocupação central em suas análises, esse autor entendia que a educação tinha um papel importante na qualificação e incorporação dos setores populacionais ao mercado de trabalho. Nesse sentido, não difere dos liberais e marginalistas.

Contudo, na abordagem keynesiana o Estado tem um papel central ao estimular a capacitação em setores carentes de trabalho especializado, promovendo também a educação

⁶⁸ Ver a esse respeito, MACHADO, NEVES, e FRIGOTTO (Orgs.) (1994); e Lúcia BRUNO (1996).

⁶⁹ Cf. artigos de Carmen S. V. MORAES (1996, p. 124-128); e FRIGOTTO (2001, p. 112-120).

geral como forma institucional de criar um ambiente favorável à manutenção do atendimento das necessidades técnicas do sistema econômico. É possível que essa condição também esteja presente na origem do pensamento pedagógico desenvolvimentista, passando pela relação entre educação, modernização, desenvolvimento e industrialização.

É nessa perspectiva, que Guadelupe T. Bertussi (1994, p. 267) entende que o sistema escolar é pensado inicialmente para ser um espaço de criação e difusão de valores modernos e do conhecimento científico e técnico, exercendo uma função indispensável à modernização que os países periféricos teriam que impulsionar, constituindo-se não só num fator necessário como também num pré-requisito para a promoção da mudança social, “[...] razón por la cual su desarrollo quedó subordinado a las directrices del proyecto econômico de los gobiernos [...]”. Isso significa que a educação escolar, no âmbito do desenvolvimentismo cepalino, deveria servir de suporte aos objetivos do desenvolvimento, o que implicava atuar no sentido da diminuição da dependência das economias periféricas em relação aos países do centro capitalista por meio da substituição das importações e do fortalecimento do mercado interno.

Assim, para conseguir os objetivos de ampliação do volume de capital e de modernização e diversificação do sistema produtivo, o sistema de ensino deveria atuar no sentido da difusão do progresso técnico, entendido como condição estratégica para o aumento da produtividade, da geração de empregos e da qualificação da força de trabalho. De acordo com a racionalidade do processo de produção capitalista, a promoção do progresso técnico era considerada uma condição básica para a obtenção de padrões de qualidade e eficiência, o que determinava que o sistema de ensino atuasse nesse sentido.

Conforme a autora, a teoria educacional que motivou o pensamento modernizador em relação ao ensino surge sob a inspiração das concepções positivistas e funcionalistas de Emile Durkheim, John Dewey e Talcott Parsons. Com Dewey, o objetivo era resgatar propostas da pedagogia liberal, alicerçadas na concepção de promoção do desenvolvimento individual com base nas necessidades práticas do meio social; enquanto que, com Parsons, a modernização passava pela assimilação do caráter social da educação, considerando-se a necessidade da escola a partir da função social que ela exercia, legitimando a divisão do trabalho e reforçando a necessidade de coesão na estrutura social.

Assim, a educação escolar deveria cumprir, ao mesmo tempo, um papel de agente da

transformação econômica e de disciplinamento em relação aos novos valores colocados pela modernização e racionalização do sistema, orientando a sociedade no sentido de respaldar e legitimar as modificações que resultavam da sua configuração, num sentido amplo.

Para Bertussi (1994, p. 268-69), essa forma pragmática e otimista de considerar a educação como uma variável independente, incidindo de maneira determinante na situação econômica e na condição das classes sociais, bem como possibilitando a difusão e a assimilação pelos diversos segmentos escolares de novos valores e padrões com base num projeto de desenvolvimento nacional, foi denominada desenvolvimentismo educativo ou otimismo pedagógico, uma vez que se acreditava que o sistema educacional poderia assumir a responsabilidade de promover a mudança social, na medida em que garantiria a ascensão social dos indivíduos e criaria um estímulo ao desenvolvimento. Assim, a partir da década de 1950 a ênfase nos princípios humanistas do ensino começa a ceder lugar a uma racionalidade formal-instrumental regida pela lógica dos meios e fins, visando à formação e especialização dos recursos humanos subordinados (tipo e quantidade) ao mercado de trabalho.

Para a autora, o fato de que a industrialização substitutiva nas economias periféricas não tenha conseguido promover as mudanças esperadas, não significou o abandono do otimismo pedagógico ou desenvolvimentismo educativo, uma vez que seus objetivos foram mantidos pelos novos governos, estimulados inicialmente pela Aliança para o Progresso e, posteriormente, pela difusão de uma orientação educativa de teor neoliberal, que Bertussi (1994, p. 269) compreende ser a teoria do capital humano. Essa posição resulta do fato de que a autora entende que Theodore W. Schultz concebe o desenvolvimento educativo como condição prévia do desenvolvimento econômico na medida em que gera acréscimos de renda, o que justifica a subordinação do sistema de ensino aos condicionamentos específicos da produtividade. De forma incisiva, a autora conclui que foi no sistema de ensino formal latino-americano, a partir da década de 1970, que se iniciou a aplicação dos princípios do neoliberalismo no continente, tornados hegemônicos na década seguinte.⁷⁰

Podemos compreender também essa relação entre desenvolvimento, educação e modernização como resultado de uma ligação estrutural envolvendo a afirmação da escola e

⁷⁰ Em seguida BERTUSSI (1994) analisa os aspectos educacionais da teoria da dependência como forma de enfrentamento do desenvolvimentismo educativo e sua assimilação pela teoria do capital humano. Trata-se de uma abordagem que desloca essa aparente oposição entre os princípios desenvolvimentistas e neoliberais.

da escrita e a construção da modernidade. António Teodoro (2003, p. 46), citando estudos de Justino Magalhães (1994) a respeito da história da alfabetização, destaca uma interrogação formulada por este entre “alfabetização e desenvolvimento histórico” ou, simplificando, até que ponto a transição da oralidade à escrita se traduziu numa profunda mudança do pensamento humano, e como a evolução desse processo por meio da educação escolar manteve ou não as características estruturais desse movimento evolutivo.

Os estudos realizados por Magalhães (1994, apud TEODORO, 2003) apontam no sentido de mudanças apenas adaptativas nesse processo, quer dizer, as características centrais da oralidade e da escrita se mantiveram, mas houve uma complementaridade em termos da representação que reduziu a capacidade de representação imediata da palavra, substituindo progressivamente a memória e permitindo um distanciamento entre sujeito e objeto, quer dizer, a escrita apela estruturalmente à intelectualização enquanto a oralidade ao sensorial.

A principal contribuição nessa relação teria sido o fato de criar uma predisposição para a mudança e a para a mobilidade, em sentido genérico. Considerando-se que a instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita, apesar de todas as diferenças de inserção cultural, é possível entender que a escola assumiu uma representação de fenómeno global, que se desenvolveu por isomorfismo no mundo moderno. Sendo assim, foi progressivamente universalizada à medida que, a partir da expansão hegemônica europeia entre os séculos XVI e XVIII, foi se procedendo à “[...] integração dos diferentes espaços na economia mundo capitalista [...]” (TEODORO, 2003, p. 47).

A questão central, nesse caso, é como esse modelo escolar europeu, surgido com a expansão do sistema mundo do capitalismo, foi tornando-se não apenas universal mas quase que “[...] o único modelo possível ou mesmo imaginável [...]”. Visando dar uma resposta a essa questão, Teodoro (2003, p. 51) entende que é necessário pensar na origem das ciências da educação a partir do século XIX e na disciplina educação comparada, que viria a ser o campo privilegiado da reflexão sobre a consolidação de um modelo escolar moderno nos diferentes espaços mundiais.

Segundo Teodoro (2003), isso compreende um conjunto analítico complexo, onde se encontram: 1. A criação de um amplo sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, composto pela Organização Educacional, Científica e Cultural das

Nações Unidas (UNESCO) no sentido do campo educacional, e pelo Banco Mundial e FMI, no sentido da ligação entre a educação e o apoio financeiro ou ajuda ao desenvolvimento; 2. A formulação particular das políticas educacionais, principalmente nos países da periferia e semiperiferia do sistema mundial, e sua relação com a legitimação e posterior dependência de assistência técnica das organizações internacionais para a educação e o desenvolvimento; e 3. A expansão a partir da década de 1960 da teoria do capital humano e da planificação educacional, que iriam catalisar todo esse movimento e se constituir no núcleo duro das teorias da modernização, levando, à idéia de que a educação se tornou um instrumento obrigatório da auto-realização individual, do progresso social e da prosperidade econômica.

Tal relação foi acompanhada do intenso esforço para se estabelecer uma racionalidade científica que permitisse a formulação de preceitos globais, ou leis gerais, capazes de guiar, em cada país, o sentido das ações reformadoras da educação escolar, esforço respaldado por inúmeras iniciativas de interação discursivas coordenadas e pensadas pelas organizações internacionais, o que permitiu a criação de “[...] vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários [...]”. (TEODORO, 2003, p. 52, grifo do autor).

Teodoro (2003, p. 52-53) entende que o desenvolvimento dessas amplas redes de contatos assentou numa concepção de educação comparada centrada, conforme António Nóvoa (1995), em torno de quatro aspectos essenciais: a ideologia do progresso; um conceito de ciência; a idéia do Estado-nação; e a definição do método comparativo dos modelos educacionais:

[...] O primeiro aspecto, a *ideologia do progresso*, manifesta-se na equação *educação = desenvolvimento*, ou seja, na convicção de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos asseguram inelutavelmente o desenvolvimento sócio-econômico. O segundo aspecto, um *conceito de ciência*, assenta no paradigma positivista das ciências sociais construídas a partir da segunda metade do século XIX, que atribui à ciência – nesse caso a educação comparada – o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como o cerne de toda a acção reformadora. O terceiro aspecto, a *idéia do Estado-nação*, decorre da assunção da *nação* como a comunidade privilegiada de análise, o que conduz, em geral, a estudos nos quais se procura sublinhar, sobretudo, as diferenças e as similitudes entre dois ou mais países. O quarto e último aspecto, a *definição do método comparativo*, tem na retórica da objectividade e da quantificação a sua dimensão principal,

o que põe o problema da recolha e da análise dos dados e raramente (ou nunca) essa outra questão decisiva, que é a própria construção dos dados e dos enquadramentos teóricos que lhes subjazem. (grifos do autor).

Considerando os elementos citados anteriormente, entendemos que é possível associar a análise utilizada para a construção do conceito de educação comparada na compreensão das relações entre desenvolvimento, modernização e educação. Com efeito, percebemos que a associação da educação com o desenvolvimento remonta a uma ideologia de progresso que persiste como fundo legitimador de reformas e ajustes no campo educacional, visando adequá-lo às novas demandas que surgem com a evolução do sistema econômico. O argumento da fundamentação científica para os novos arranjos institucionais que se pretende para a função educacional e seus paradigmas positivistas se encaixa perfeitamente nas justificativas que induzem a adaptação do sistema de ensino ao atendimento de novas demandas, necessárias à continuidade do progresso científico e tecnológico que se pretende.

Da mesma forma, o uso do Estado como campo privilegiado de regulação institucional do sistema de ensino pressupõe um papel ativo na busca por um novo estágio evolutivo, em sintonia com os pressupostos das teorias do desenvolvimento que surgem na década de 1950. Isso não significa que o Estado é portador das decisões sobre as demandas modernizadoras a serem atribuídas ao sistema de ensino e ao processo educacional, mas, sim, que é o agente privilegiado na realização de mudanças institucionais necessárias à adequação modernizadora que se pretende, e que sua participação nas instâncias de regulação e organização oscila conforme os componentes políticos hegemônicos se alternam no exercício do poder normativo e regulatório que este confere. Dessa forma, a ação do Estado no movimento de identificação da educação com as demandas impostas pela modernização e o desenvolvimento não obedece a uma vontade própria, mas, sim, a uma articulação política hegemônica que assume a condução de suas várias instâncias de poder.

Conforme Bertussi (1994), essa relação aponta para a gênese de uma concepção de desenvolvimento diretamente associada ao desenvolvimentismo, no caso o cepalino, e que isso significou o que ela chamou de otimismo pedagógico em relação às possibilidades transformadoras da escola. Mas a questão que precisa ser aprofundada, a nosso ver, diz respeito às demandas e metas transformadoras que se pretende para a escola, as quais carregam um sentido modernizador que visa a uma adequação do sistema de ensino às necessidades de expansão da acumulação do capital, ou seja, é a criação por meio da escola de

condições que permitam reproduzir e recriar a lógica do capital, em suas diferentes dimensões. Isso não quer dizer que, diretamente, a escola se constitui num agente econômico da acumulação do capital, mas sim que ela pode cumprir uma função intermediária ou uma mediação em relação aos objetivos econômicos do sistema.

Por ora, cumpre considerar a validade dessa relação entre educação e modernização como sendo o eixo de tudo o que virá depois, desde a teoria do capital humano até a teoria das sociedades do conhecimento e da informação na era da globalização. Teodoro (2003) problematiza essa relação na própria origem do ato de escrever, relação essa que se torna mais intensa com a criação e expansão dos espaços institucionais escolares. O que significa, se essa associação estiver correta: uma ligação estrutural entre o sistema escolar e sua assimilação de práticas modernizadoras e o sentido do desenvolvimento histórico? Talvez a idéia de que não há uma ruptura possível dentro dessa estrutura sistêmica.

De qualquer forma, ficou claro no trecho citado de Teodoro (2003, p. 52-53) que os quatro aspectos nos quais se assenta a concepção de educação comparada trazem embutidos as relações entre modernização, desenvolvimento e educação, tornando difícil a separação entre a ideologia do progresso, a crença na ciência positivista, os métodos quantitativos comparativos dos modelos educacionais e das atribuições do Estado na condução das políticas educacionais que legitimam essa concepção. Esse conjunto tende a representar uma tendência estrutural na manutenção de seus encadeamentos.

Talvez o ponto mais sensível dessa composição, tomando por base as articulações hegemônicas que se apóiam na globalização econômica e nas sociedades do conhecimento e da informação, possa estar na dimensão dada ao papel do Estado. Contudo, em qualquer análise que se faça da relação entre educação e desenvolvimento, não é possível prescindir das formas de intermediações realizadas pelo Estado e do seu alcance institucional.

A relação entre a configuração do papel do Estado nos modelos de desenvolvimento e suas implicações para os sistemas educacionais também não pode ser dissociada da dinâmica da sociedade, das formas de conflitos sociais e pressões populares que caracterizam as relações entre as composições estruturais do sistema, em suas várias dimensões orgânicas. O conflito e o choque de classes são inerentes, e o campo político é onde se resolvem as relações hegemônicas de poder. Nesse sentido, o Estado é alvo de intensas pressões, de uma luta

continua pela dominação de classe e ideológica de seus elementos orgânicos e constitutivos. Mas essa dominação pressupõe, para ser mais efetivo, o estabelecimento de um consenso que, aparentemente, coloque o Estado acima dos interesses específicos, a serviço de uma ordem universal e global, daí sua aparente neutralidade em função de objetivos mais amplos e elevados, como o desenvolvimento da nação, a defesa do território, da soberania.

Para Frigotto (2001, p. 119), é no contexto histórico do desenvolvimentismo que se acentua o papel intervencionista do Estado na garantia das condições necessárias ao movimento da produção, acumulação e centralização do capital. Esse papel, ainda sob a concepção do autor, vai além das razões enunciadas por Keynes na década de 1930, “[...] onde postula que, para manter a demanda agregada, valeria a pena o Estado pagar pessoas para abrir buracos [...]”. Assim, o novo papel do Estado irá se caracterizar pela defesa dos interesses intercapitalistas, cumprindo, ao mesmo tempo, e

[...] de modo inter-relacionado: uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais-valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica, enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes.

Um aspecto importante a ser considerado nas relações entre educação, desenvolvimento e modernização é que os efeitos expansivos desse processo criam, desde meados da década de 1950, um conjunto intenso de demandas populacionais que serão direcionadas prioritariamente à expansão orgânica do Estado no seu atendimento. Trata-se daquele modelo de regulação keynesiano, adequado à lógica fordista da expansão da produção e do consumo. Um dos seus primeiros impactos na década de 1950 foi a indefinição, nas economias periféricas do sistema econômico mundial, a respeito da expansão da demanda por emprego, moradia, saúde e educação, entre outras, e que apenas parcialmente puderam ser atendidas pelas estruturais econômicas e institucionais existentes.

Precisam ser consideradas, com mais cuidado, as relações entre esse conjunto apontado anteriormente e os processos de industrialização que caracterizam a expansão da acumulação do capital no ciclo econômico desenvolvimentista.

Conforme Galbraith (1969), o movimento e o rumo das interações socioeconômicas relacionadas aos processos de desenvolvimento, educação e modernização dependeram da interação do conjunto de elementos estruturais contidos nas seguintes situações: 1. a conformação dos sistemas de ensino regular num contexto de expansão da demanda por serviços públicos que não pode ser atendida satisfatoriamente; 2. a disputa política e o sentido social dado ao Estado, que se coloca como agente privilegiado da oferta de ensino formal e regular universalizante, mas que o condiciona aos objetivos modernizantes da acumulação do capital; e 3. a inserção nos processos de industrialização que se intensificam a partir de 1950, os quais, nessa lógica, deveriam direcionar o movimento da transformação do parque produtivo em direção às industrializações pesadas e de alto valor tecnológico, sentido, que, sabemos, não pôde ser generalizado naquele momento para todas as economias e Estados integrantes do sistema capitalista mundial. É o que veremos a seguir.

3.2.2 O caráter ambíguo das relações entre industrialização e educação escolar

John Kenneth Galbraith (1969), em seu conhecido estudo sobre o Estado industrial, considerava que o sistema industrial, pela sua natureza, teria levado ao condicionamento dos sistemas educacionais modernos, principalmente o ensino superior, os quais seriam organizados e atuariam segundo o seu interesse. Contudo, dado o seu potencial crítico, de questionamento, a educação também cumpriria o papel de levar a um questionamento das próprias bases do sistema, sendo assim um agente social determinante na criação de um ceticismo em relação ao sistema econômico e industrial, que poderia gerar a emancipação e o pluralismo necessários às sociedades, indivíduos e força de trabalho diante das exigências e determinações impostas, que tendiam a uma subordinação dos indivíduos.

Nessa visão, conforme Galbraith (1969, p. 403), é o sistema industrial quem requeria um material humano treinado e instruído para se tornar um fator decisivo da produção. Essa necessidade, inicialmente, teria se voltado para a formação de quadros essenciais à tecnologia industrial e, por esse motivo, o ensino superior teria no início do ciclo desenvolvimentista um privilégio estratégico em relação ao ensino básico, relegado a objetivos mínimos a serem alcançados, como alfabetização e instrução elementar da força de trabalho. É nessa perspectiva que as ciências puras e aplicadas e a matemática foram obtendo um prestígio cada vez maior nas sociedades industriais, enquanto os conhecimentos artísticos e as humanidades foram perdendo importância, sendo crescentemente relegados a um papel inferior nos

orçamentos dos Estados, que, em termos de investimento em formação e pesquisa, cada vez mais foram privilegiando os projetos e programas nas áreas de eletrônica, computação, e tecnologia de processos, daí advindo a centralidade das escolas e faculdades de engenharia.

Contudo, o autor entendia que, devido ao caráter orgânico da educação e à sua origem universalizante, a pressão sobre seu funcionamento e sua estrutura resultaria numa enorme expansão de suas bases gerais, bem como na manutenção de outras áreas de ensino, como língua e literatura, ciências sociais, educação física e artística, pois estas teriam um papel de suporte à aquisição de conhecimentos mais seletivos, relacionados às ciências puras e aplicadas e aos conhecimentos matemáticos, os quais eram tidos como essenciais para o atendimento das demandas formuladas como decorrência da lógica do sistema industrial.

Esse caráter utilitário do sistema educacional é que seria um dos pontos mais complexos do funcionamento da tecnoestrutura dos Estados industriais e dos seus inevitáveis desvios organizacionais, os quais, em conjunto, tendiam a uma aceitação das demandas formuladas pelo sistema econômico na sua composição orgânica, ao mesmo tempo em que se acentuavam processos internos contraditórios, como a centralização de recursos materiais e humanos e a potencialização de uma formação técnica com melhores perspectivas de retorno econômico em detrimento de uma formação integral e emancipadora da personalidade humana. Os exemplos apresentados por Galbraith (1969) a respeito de uma necessidade urgente de correção nos rumos dessa relação entre sistema educacional e sistema industrial são contundentes: a centralização de recursos gerava aumento constante da produção industrial, que, por sua vez, tendia a gerar capacidade ociosa e inundação de produtos sem finalidades sociais concretas no mercado de consumo, como aparelhos elétricos descartáveis, armas mais destrutivas e letais, e carros que congestionavam cidades sem estrutura urbana para atender e absorver um fluxo de veículos cada vez mais intenso.

Assim, Galbraith (1969) entendia que havia a necessidade de que se operasse uma correção em relação ao caráter utilitário dos sistemas educacionais e sua sujeição às demandas impostas pelo sistema industrial e patrocinadas pelas políticas administrativas e institucionais do Estado, o qual se tornava também, cada vez mais, um Estado industrial. Nessa correção, a construção de uma nova lógica de relacionamento deveria resultar numa ampla autonomia do sistema de ensino, principalmente o ensino universitário, cujas opções de investigação deveriam se equilibrar entre as diversas áreas acadêmicas e científicas. Dessa forma, tal

correção deveria conduzir a uma diversificação da especialização subvencionada onde se percebesse concretamente o estímulo às humanidades e a meta central de se obter uma formação integral e uma educação emancipadora.

Não há como deixar de refletir sobre esse interessante raciocínio de Galbraith, em 1969, e pensar: teria sido possível ao sistema educacional realizar essa correção estrutural e orgânica de seus rumos? A análise de Galbraith nos permitiria formular analogias com o que se observa atualmente entre educação, industrialização e desenvolvimento? Na verdade, chegamos a um ponto em que se coloca a possibilidade de que a dinâmica do sistema de ensino moderno reflita contradições agudas decorrentes da lógica imposta, de um lado, pela acumulação do capital e pelos processos de industrialização e, de outro lado, pelas características universalizantes e emancipatórias do mundo da educação, de sua cultura própria, onde não é possível estabelecer-se a repressão e a instrumentalização sem gerar algum tipo de desequilíbrio em sua dinâmica.

Essa é, a nosso ver, uma discussão bastante atual, mesmo se considerarmos que nesse atual estágio de desenvolvimento globalizado do capitalismo mundial o Estado não tem o mesmo papel, que a industrialização deixou de ser uma concepção unânime na condução dos modelos de desenvolvimento, que os sistemas educacionais realizaram a expansão universal do acesso e avançam cada vez mais na ampliação dos índices de escolarização das populações, e que as contradições envolvendo a expansão ilimitada da produção industrial, o consumismo e o esvaziamento do sentido social da produção não se corrigiram, ao contrário, foram agravados, permanecendo os dilemas tanto da insuficiência da infra-estrutura de serviços e meios, quanto do desgaste ambiental que esse movimento destrutivo causa.

Quanto ao esvaziamento do valor social das artes e das humanidades, em oposição à acentuação gradual da importância das ciências naturais e matemáticas, essa análise realizada por Galbraith (1969) nos permite refletir sobre os rumos tomados por essa tendência. A primeira impressão que temos é que, apesar do fracasso em impor uma estrutura de ensino que não compreendesse também a centralidade das humanidades e das artes, persiste como argumento modernizador a idéia de que é preciso dotar as escolas de conteúdos com um sentido mais técnico, utilitário, e objetivos econômicos, adaptando-as às novas demandas do mercado de trabalho decorrente dos contextos globais e dos imperativos tecnológicos. De fato, percebe-se como um discurso comum a sugestão de uma educação escolar que

possibilite a criação de um capital humano necessário ao novo contexto competitivo global em que o país se insere na atualidade.

Tomando por base as demandas para a educação trazidas pela globalização econômica e as sociedades do conhecimento e da informação, prevalece a tese de que a eficiência do sistema de ensino se mede pelo nível de desempenho nas áreas científicas e matemáticas, e pelos percentuais de formação de engenheiros, cientistas e técnicos de computação e informática no ensino superior em relação ao total da população com formação universitária. Essas metas qualitativas e quantitativas são acompanhadas também da vinculação das atividades escolares a novos padrões de compreensão dos objetivos escolares e da prática educacional, propondo-se a criação de novas competências que, ao mesmo tempo em que possibilitem a inserção dos estudantes na era da revolução digital informatizada, resolvam também carências básicas dos processos de ensino e de aprendizagem, por exemplo, a adequação dos atos de leitura e escrita.

A prática educacional passa a ser o instrumento prioritário de realização das novas demandas, onde a pressão pela qualificação dos profissionais do ensino em novas bases metodológicas, visando sua adequação às novas dimensões estruturais da atividade escolar, se traduz na construção do discurso hegemônico de que é necessário desenvolver novas competências, que resultem num acréscimo de qualidade e eficiência do ensino, medidos pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados realizados por meio de aferições externas centralizadas. Em geral, é essa a condição que se atende quando se reproduz o discurso de que é preciso investir na qualificação dos professores e dotá-los tanto da capacidade de ensinar novas competências necessárias ao educando no contexto modernizador da era tecnológica global, quanto de recursos formativos e qualificatórios necessários à sua prática educacional no novo contexto, advindo daí a pressão por uma capacitação satisfatória.⁷¹

⁷¹ O surgimento da categoria competências em substituição à de qualificação (considerada como categoria identificada ao modelo organizativo associado ao fordismo) e seu vínculo com a nova estrutura produtiva, flexível, é discutido mais profundamente por TOMASI (Org.) (2004); ver também a coletânea de textos organizada por ROPÉ e TANGUY [ca. 1995]. A relação das qualificações e competências com a prática educacional e a função desempenhada pelos currículos disciplinares, é tratada em trabalhos como os de T. T. da SILVA (1996), e GOODSON (1999). Relacionando a exigência de novas competências para a educação escolar e os requisitos de qualidade, eficiência e aprendizagem tecnológica, com a lógica do mercado e como imposição da sociedade global, ver BOOM [ca. 2001].

Dessa forma, na essência, as linhas gerais da análise de Galbraith (1969) não se esgotaram, ou seja, não foi possível fazer a correção ali idealizada. Na verdade, a expectativa de que essa correção de rumos dos sistemas educacionais se realizasse reflete situações ambíguas, que caracterizam a dinâmica e a estrutura do ensino regular e formal. Ambas as situações persistem, tanto é possível associar as estruturas educacionais formais aos objetivos demandados pelos sistemas econômicos, como também, no interior dos espaços reais onde se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, a escola e suas dimensões sociais e culturais, permanecem mecanismos de resistência e enfrentamento das imposições externas que visam a instrumentalizar de forma mecânica e vazia os atos de educar e de aprender.

Dito isso, entendemos que outra parte do fundamento teórico de Galbraith (1969) também pode ser repensado, uma vez que esse realiza a divisão do conjunto que representa a lógica econômica, social e produtiva e seu dinamismo em diversas unidades de sistemas, o sistema industrial, educacional, de emprego, econômico. Desses, a centralidade reside no sistema industrial, cada vez mais, no momento de sua análise, submetido à influência e à intervenção do Estado e seus componentes tecnocráticos, daí a tese do Estado industrial. Entendemos que a lógica constitutiva do capitalismo mundial não se resume a um imbricamento de sistemas, regidos pelo sistema industrial, mas resulta da formação estrutural e orgânica de componentes articulados sobre determinados mecanismos de estabilidade que conduzem à criação de um único sistema, um sistema nervoso central do capitalismo, responsável pelo movimento sistêmico da acumulação do capital e no qual os Estados e as unidades econômicas desempenham um papel central (ARRIGHI, 1996; 1998).

Por outro lado, retomando a origem dessa reflexão, cumpre não esquecer que a rápida urbanização das sociedades e as economias em processo de industrialização retiraram pais e mães dos seus lares de forma progressiva e contínua, criando a necessidade de uma espécie de casa abrigo para as crianças, um papel que a instituição escolar assumiu progressivamente, por meio da crescente permanência das crianças em seus espaços e sob seu cuidado institucional. Mais uma vez, o corte de classe social é necessário nessa reflexão, pois, historicamente, considerando-se a extrema precariedade das condições de vida de parte significativa das populações trabalhadoras, a inclusão no sistema educacional e no ensino regular obrigatório retirou crianças e adolescentes, em grande parte, das imposições selvagens do mercado de trabalho, o qual sempre se utilizou do trabalho infantil. Não há como não reconhecer que a escola cumpre também uma função de proteção e inclusão social, e que a

extensão do direito à educação pública, laica, universal e gratuita se insere no contexto das lutas sociais por direitos de cidadania que as classes populares e trabalhadoras travaram ao longo dos tempos modernos. Nesse sentido, é importante resgatar o componente político tanto da prática educacional quanto das mobilizações sociais em defesa da democratização do acesso ao ensino, em seus vários níveis e modalidades.

Ao contrário do propõem alguns especialistas da economia da educação e indo além dos determinismos reprodutivistas, a educação escolar também deve ser vista como espaço inconclusivo e autônomo, de criação de padrões e condicionamentos, mas também de potencialização de rupturas e transformações, pois, acima de tudo, é local de trânsito humano, que carrega as marcas das experiências de vida que possibilitou, dos encontros e amizades que gerou, dos conflitos que vivenciou, ou seja, é um espaço vivo, de pessoas (FREIRE, 2001).⁷² Tais considerações muitas vezes passam despercebidas pelos diversos expoentes das áreas do conhecimento acadêmico e científico que sugerem a adequação da instituição escolar formal aos preceitos da teoria do capital humano. É disso que trataremos em seguida.

3.3 Fundamentos e pressupostos da teoria do capital humano e sua instrumentalização da prática educacional

A atualidade da teoria do capital humano e sua relação com desenvolvimento, modernização, e os imperativos tecnológicos de uma economia mundial globalizada, é evidenciada pelo espaço que essa análise encontra nos meios de divulgação. Os artigos de Koichiro Matsuura, **Educação para todos** (Folha de S. Paulo, 14/07/2006, p. A3), e José A. Scheinkman, **Educação e desenvolvimento** (Folha de S. Paulo, 12/03/2006, p. B2), mostram bem os vínculos entre educação, desenvolvimento e capital humano.

Para Matsuura (2006), o desenvolvimento econômico e social num mundo globalizado, industrializado e moderno depende cada vez mais de uma força de trabalho educada e capacitada, pois os investimentos de capitais se dirigem cada vez mais para países

⁷² Ao realizar-se uma abordagem sistêmica, muitas vezes tem-se a impressão de que os caminhos já estão traçados, que as opções já estão colocadas. Não é essa a nossa posição, e tampouco entendemos que a análise de ARRIGHI (1996, 1998) conduz ao determinismo científico e ao fatalismo histórico. Ao contrário, nos trabalhos citados, ARRIGHI demonstra como as mobilizações sociais e enfrentamentos com ordenamentos institucionais excludentes e discriminatórios se constituíram em importantes componentes do caos sistêmico.

onde a população possui elevados graus de conhecimentos, o que condiciona a educação a atuar no sentido da obtenção dessa capacidade humana.

Scheinkman (2006) relaciona todo esse novo contexto à necessidade de se investir em capital humano, e considera que, após ser “[...] acolhida com hostilidade no meio acadêmico brasileiro [...]”, as teses de Theodore Schultz e Gary Becker sobre as relações entre educação e desenvolvimento hoje são um consenso, exemplificado pelo sucesso dos países asiáticos, como a Coreia do Sul. Citando pesquisas de Harvard que indicam uma evidência empírica a respeito desses vínculos, expõe argumentos que indicam que os gastos em educação, para serem mais produtivos, e gerarem acréscimo de renda e crescimento econômico, devem acompanhar a relação simétrica entre estágio de desenvolvimento e nível de ensino: regiões com ampla infra-estrutura de pós-graduação e pesquisa devem receber investimentos para educação avançada, pois se encontram mais próximas da fronteira tecnológica, enquanto as regiões mais distantes da fronteira tecnológica devem receber investimentos em educação secundária. Para o Brasil, o autor sugere que se aumentem os gastos em educação “[...] focalizando principalmente níveis primários e secundários [...]”, enquanto os investimentos em educação avançada deveriam ser concentrados em localidades onde já existem centros importantes de educação e pesquisa.

Uma rápida observação sobre algumas situações envolvendo as premissas da teoria do capital humano parece confirmar suas suposições. Em artigo de sua autoria, Luisa Paiva abordava o fato de que as notas altas na graduação estavam sendo analisadas pelas empresas na hora de selecionar candidatos a vagas em postos de trabalho. Mas essa sondagem era realizada somente com candidatos formados nas melhores universidades. Na mesma linha, observamos que os retornos pelo investimento em educação tendem a ser analisados por meio de indicadores que medem a parcela de aumento da remuneração de um trabalhador de acordo com seus anos de estudo.

A conclusão dessa perspectiva, em determinadas análises, era que esses indicadores sobre retornos econômicos do investimento em educação só haviam demonstrado avanço para aqueles que possuíam diploma universitário: conforme Jorge Arbach, professor da Universidade de Brasília, entre 1981 e 2001, o retorno marginal por educação de um estudante com curso superior em relação a um estudante com ensino médio completo, havia aumentado de 74% para 102%. A explicação encontrada por Ruy Quintans, professor do

Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), analisando essa tendência, foi de que todo o processo de globalização, de valorização crescente do conhecimento e de abertura comercial levou a uma maior procura por gente especializada, o que significava que o governo brasileiro precisava, urgentemente, repensar o sistema educacional e investir na melhoria do ensino básico e médio, criando incentivos para que os estudantes iniciassem e terminassem o curso universitário. Jorge Abache, em outro artigo por nós analisado, chega a sugerir que a educação deve ser usada como uma arma para a competição global.⁷³

A pressão pelo aumento da escolaridade e por formação técnica ou tecnológica exercida pelo mercado de trabalho atinge de diversas formas a sociedade. Conforme artigo de Pedro Soares, com base em dados do IBGE, a força de trabalho das maiores metrópoles brasileiras estavam ampliando sua qualificação numa velocidade acelerada: em outubro de 2002, 21,1% da população ocupada possuíam algum curso profissionalizante ou de especialização, percentual que chegou a 27,1% em outubro de 2005 e saltou para 31% em outubro de 2006; entre as pessoas desempregadas, esse mesmo percentual passou de 16,3% em 2002 para 33% em 2006.⁷⁴

Uma das implicações dessa situação é o aumento da procura por cursos técnicos e tecnológicos, com perspectivas mais rápidas de inclusão no mercado de trabalho, o que fez muitos estudantes renunciarem ao curso universitário. Por outro lado, artigo de Saul Hansell, do New York Times, traduzido por Paulo Migliacci, analisa a decisão do Google de aumentar suas exigências para a contratação de pessoal em suas várias agências mundiais. Depois de exigir durante anos pessoas com as notas mais elevadas na formação universitária e com base em rigorosos testes com fundamentos acadêmicos, a empresa resolveu acrescentar a análise da biografia dos candidatos, verificando se estes já haviam participado de Organizações Não-Governamentais (ONG), se tinham livros publicados, se haviam criado clubes, se possuíam animais de estimação, com quantos anos começaram a utilizar computadores, além de outros dados que pudessem ser capazes de revelar com mais precisão o perfil atitudinal, comportamental e a personalidade dos candidatos. Com base numa fórmula matemática os candidatos recebiam uma nota que indicava como poderiam se enquadrar no perfil caótico e

⁷³ Ver, nas Referências, os artigos de Luisa PAIVA, 23/07/2006, Empregos, p. 2; **Folha de S. Paulo**. Curso superior vale o dobro do nível médio, 07/12/2003, Dinheiro, p. B20, com as análises de Jorge ARBACHE e Ruy QUINTANS; e, também com análise de QUINTANS, Educação é arma para a competição global, diz professor, *ibidem*, p. 22.

⁷⁴ Ver o artigo de Pedro SOARES, 19/12/2006, p. B6.

altamente competitivo da empresa.

Esse breve panorama traz algumas dúvidas quanto à suposição de que o aumento da escolaridade significa perspectivas mais concretas de obtenção, tanto de melhores empregos quanto de elevação da renda. Os especialistas em psicologia organizacional que elaboraram a forma de contratação do Google chegaram à conclusão de que nem sempre um excepcional desempenho acadêmico tinha relação com o sucesso no trabalho, e que, muitas vezes, o excesso de estudo pode ser prejudicial no emprego. Havia muitos empregados com doutorado que não ocupavam um posto de trabalho compatível com suas formações. Considerando os artigos anteriores que citamos, se o ensino universitário é aquele que pode oferecer os maiores retornos marginais por educação, como explicar a tendência dos estudantes de trocar ensino universitário por ensino médio técnico ou tecnológico e profissionalizante?

Bruno Lima, em artigo sobre a expansão dos cursos de pós- parece responder essa questão: com sua popularização, o diploma universitário tende a perder força como diferencial de acesso ao mercado de trabalho, mas se consolida como condição necessária. Enquanto isso, outras análises e artigos que consultamos abordavam os problemas decorrentes da intensificação da competição pelos postos de trabalho, com estudantes de cursos preparatórios para o vestibular sendo divididos em turmas de acordo com o rendimento nos simulados; agravamento de conflitos em locais de trabalho devido ao excesso de competitividade entre funcionários; acúmulo de qualificações que não resultam em novas funções, gerando abandono da vida pessoal e traumas psicossociais; aumento do número de pessoas que, com medo de perder o emprego, se retraem no local de trabalho e fazem tudo o que se pede para parecerem mais competitivos; aumento do índice de doença mental decorrente de trauma no exercício da profissão, com um em cada dez trabalhadores sofrendo de depressão.⁷⁵

Diante desse quadro, com intensificação das exigências de escolaridade, aumento da seletividade na contratação por parte das empresas, e acentuação dos mecanismos de competição social, em várias dimensões, é importante repensar a teoria do capital humano.

⁷⁵ Os artigos citados anteriormente foram de Saul HANSELL, 07/01/2007, p. B4; **Folha de S. Paulo**. Estudante troca nível superior por técnico, 12/06/2005, Empregos, p. 2; e Bruno LIMA, 29/01/2006, Especial Pós-Graduação, p. 3. Os demais artigos e fontes estão citados nas Referências.

Conforme Teodoro (2003, pp. 61-63), a teoria do capital humano foi definida com mais precisão a partir de 1962, com a publicação do suplemento **Investimento em Seres Humanos**, o qual incluía um conjunto de estudos pioneiros, como o que Gary Becker viria depois a publicar em 1964 com o título de **Human Capital** e que se tornaria uma espécie de *locus classicus* (grifo do autor) a respeito do capital humano. Assim, é somente a partir desse momento que se tem o conjunto teórico definitivo que daria origem a essa teoria, a qual, de imediata, é abraçada pelos diversos organismos multilaterais vinculados à ONU, como o Banco Mundial, FMI, PNUD, UNESCO, UNICEF e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entende o autor, que esse impacto eleva a teoria do capital humano ao “[...] estatuto de legitimação científica e econômica [...]” e a torna uma referência onipresente na totalidade dos estudos desses organismos, criando, a partir de um clima de euforia inusitado em relação à contribuição da educação para o desenvolvimento econômico, o marco político e econômico no qual se dá a acelerada expansão dos sistemas educativos da Europa Ocidental e demais países membros entre as décadas de 1960 e 1970.

Uma das primeiras medidas sintonizadas com a metodologia proposta pela teoria do capital humano foi a realização em diversos países membros, como foi o caso de Portugal, com suporte da OCDE, em 1958 e 1959, de exames anuais com o objetivo de avaliar a situação geral do ensino científico e técnico e localizar particularidades nos sistemas de ensino que se configuravam como limites às metas econômicas relacionadas ao conjunto teórico do capital humano. A técnica utilizada pela OCDE, e depois assimilada por outros organismos, consistia em enviar para cada país uma equipe de especialistas e técnicos independentes, que se encontrava com os responsáveis pela administração de cada país e os representantes de outros setores interessados nos mesmos objetivos. Em seguida, era realizado um relatório que seria estudado numa reunião de confrontação na sede da OCDE onde os responsáveis nos altos escalões dos setores econômicos e educacionais de cada país “[...] respondiam às diversas questões que lhes eram colocadas pelos *examinadores* e pelos membros do Comitê Diretor da OCDE [...]”. (TEODORO, 2003, p. 62, grifos do autor).

É a partir daí que os países signatários do convênio educacional com a OCDE iniciam projetos de reforma educacional com suporte econômico e financeiro externo e sob controle dos técnicos independentes, visando estabelecer os objetivos do sistema de ensino, de forma a satisfazer as necessidades de mão-de-obra correspondente às finalidades econômicas de longo prazo do país. Tomando como exemplo a trajetória em Portugal, no começo dos anos 1960, a

assinatura do acordo com a OCDE deu um rumo diferenciado para a política educacional, com a participação regular no estabelecimento das diretrizes do sistema de ensino de um amplo conjunto de técnicos e de quadros político-administrativos nacionais, responsáveis pela aplicação de uma série de programas e projetos, em conformidade com os objetivos econômicos da educação. Tem início, então, um movimento intenso de expansão e estímulo ao crescimento do ensino, que foi “[...] impulsionado por uma crença, quase sem limites, no valor econômico da educação, primeiro da educação técnica e do ensino científico, depois também da educação de base e geral [...]”. (TEODORO, 2003, p. 64).

Os seguidos relatórios e apontamentos de dados com os indicadores educacionais, a serem corrigidos pelos técnicos da economia da educação tinham como objetivo mensurar uma distância em termos de otimização dos recursos e diagnóstico de desempenho do sistema, a partir da comparação realizada com as economias e sociedades mais avançadas integrantes da OCDE e seus respectivos sistemas de ensino.

Essa metodologia comparativa era alimentada pela difusão de uma ideologia educativa que se apoiava firmemente na convicção de que as mudanças eram necessárias à modernização econômica e cultural do país, visando convergir para o mesmo estágio de desenvolvimento das economias capitalistas avançadas, e as ações prioritárias nesse sentido envolviam a expansão qualitativa do ensino à distância; a modernização da administração pública da educação; e a reforma do ensino superior, com a criação de novas universidades, organizadas departamentalmente; e de uma nova via na organização do ensino, de caráter politécnico. Conforme António Teodoro (2003, p. 64-65), a aceitação ampla e prolongada dessa ideologia educacional iria representar “[...] a mais importante fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos sectores desenvolvimentistas [...]”, os quais, progressivamente, se tornam hegemônicos tanto nos departamentos econômicos quanto nos gabinetes de planeamento educacional e de formação da mão-de-obra.

Esse relato, ancorado na experiência histórica de Portugal, nos permite perceber algumas características a respeito da relação da escola com as demandas associadas a um movimento universal, de pretenso cunho modernizador, que se traduz, concretamente, na definição de políticas educacionais que visam moldar os componentes estruturais do sistema de ensino às necessidades estabelecidas pelo sistema econômico e produtivo. É importante, a nosso ver, perceber a existência de um componente político e ideológico que não pode ser

desconsiderado quando se pensa nos impactos e nas mudanças concretas nas estruturas de ensino formal em decorrência de ajustes e reformas viabilizados por medidas legislativas.

Com efeito, vimos como as reformas educacionais no Brasil e em outros países latino-americanos nas décadas de 1960 e 1970 foram realizadas sob imposições ditatoriais que tinham o suporte dos Estados Unidos, por meio da Aliança para o Progresso e da USAID, e que depois foram assimiladas integralmente pelo Banco Mundial e outras agências ditas multilaterais vinculadas às Nações Unidas (LEHER, 1998).

Conforme Carmen S. V. Moraes (2006), em sintonia com sua concepção de valor econômico, Schultz apresenta a teoria do capital humano como uma decorrência do pensamento econômico clássico, mas de cunho marginalista. No pensamento econômico marginalista há uma centralidade nos valores da competição e na análise individual em relação ao campo de estudo da teoria econômica do valor.

Considerado uma síntese das teorias clássicas e marginalistas, o pensamento econômico de Alfred Marshall (1890) reflete a vasta gama de produções teóricas marginalistas que se espalharam desde então. Sua principal alteração no campo do estudo econômico foi deslocar a análise do valor econômico para as “[...] relações entre as pessoas e a produção material e, portanto, entre pessoas e coisas, e não mais entre pessoas e pessoas através de coisas [...]”. (ARAÚJO, 1995, p. 77).

A preocupação central da teoria marginalista se torna a alocação ótima de recursos entre fins alternativos, o que pode ser entendido como um desdobramento das teorias da utilidade marginal e dos preços. O valor passa a ser relacionado aos conceitos de escassez e de acréscimos marginais, gerando a premissa de que, como os bens econômicos são bens escassos, eles terão um valor maior quanto maior for sua escassez; assim, a utilidade de um determinado bem diminuirá à medida que aumentar a quantidade desse bem à disposição para o uso. A utilidade de um bem econômico é medida por uma taxa marginal decrescente, pois ela tende a cair marginalmente em relação à satisfação das necessidades individuais de uso. Assim, o valor passa a “[...] depender do estado psicológico da pessoa ou da força de atração que cada bem exerce sobre nós, em determinada situação [...]”. (ARAÚJO, 1995, p. 79).

Mas é necessário considerar não somente essa prevalência da procura na determinação do valor, como também o lado da oferta, determinado pelo custo da produção. No pensamento econômico marginalista, ao centralizar-se a análise na relação entre as condições da escassez e os acréscimos sucessivos ou marginais de valor atribuídos a certa quantidade de bens criou-se o axioma de que um produto é tanto mais valioso quanto mais escasso for, o que, pensado a partir dos recursos existentes no sistema econômico, levava à conclusão de que os recursos mais significativos são escassos e valiosos, por isso devem ter seu uso otimizado e aplicado da melhor forma possível.

Conforme Araújo (1995, p. 85), nas concepções marginalistas, a economia se torna uma técnica para a alocação ótima de recursos escassos entre usos alternativos, onde se aceita a sociedade como um sistema dado em que não interferem as relações de classe social, mas sim a caixa de instrumentos que pode fazer com que esse sistema se torne operacional da melhor forma possível. Os princípios básicos da concepção marginalista em relação aos meios de otimizar os recursos e criar instrumentos que facilitem ao máximo sua operacionalização são a preocupação com o equilíbrio; a ênfase nos aspectos microeconômicos; e a aceitação da lei de Say, segundo a qual, considerada a economia em seu conjunto, a oferta cria sua própria demanda ou, conforme a formulação de Keynes, “[...] os custos de produção terminam por se destinar direta ou indiretamente à compra do produto [...]”.

O conjunto teórico marginalista acaba colocando a análise econômica numa dinâmica de fluxo circular que resulta na criação de uma concorrência perfeita regida pela relação entre os indivíduos e o grau marginal da necessidade de seus bens econômicos, intermediada ou equilibrada pelo mercado. Para Araújo (1995), o princípio keynesiano da demanda efetiva, o oposto da lei de Say, desmontou completamente o conjunto teórico marginalista ao anular um dos seus principais componentes.

Mas isso não significou o abandono dos pressupostos teóricos marginalistas, que se tornaram um importante fundamento da teoria do capital humano. Bertussi (1994) chega a sugerir que foi a teoria do capital humano quem introduziu o neoliberalismo nos países latino-americanos a partir da década de 1970. Essa situação amplia nosso problema em relação à teoria do capital humano e sua instrumentalização da educação escolar como ferramenta de otimização dos recursos econômicos. Isso porque a teoria do capital humano é integrante das teorias do desenvolvimento surgidas nos anos 1950-60, e assimilou o desenvolvimentismo de

cunho keynesiano como um dos seus princípios em termos de política econômica para a consecução de seus objetivos. Delimitar a teoria do capital humano apenas no campo do pensamento econômico marginalista nos coloca aparentemente numa situação ambígua, na qual, contudo, é preciso considerar tanto a natureza dos sistemas regulares de ensino a partir das relações entre modernização e desenvolvimento quanto os condicionamentos históricos colocados pelo sistema econômico mundial e pelos processos de industrialização.

Pensando nos componentes desenvolvimentistas presentes na teoria do capital humano, Frigotto (2001) entende também que não se pode desconsiderar o fator ideológico, evidenciado pela ostensiva ação dos Estados Unidos, na década de 1950, na construção de uma estrutura de poder multilateral cujo objetivo maior era impor a receita desenvolvimentista como forma de criar o consenso modernizador necessário à dominação hegemônica do capitalismo no mundo:

As teses desenvolvimentistas, especialmente a idéia de modernização não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, [como] legitimam a ação imperialista. Neste sentido as teorias desenvolvimentistas vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista. (FRIGOTTO, 2001, p. 123)

Continuando, o autor entende que:

A questão do desenvolvimento, da modernização, passa a ser investigada através da ajuda financeira americana, além da intensificação de acordos de cooperação técnica.

A tese do capital humano então, quando apreendida em sua gênese histórica revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista. Os primeiros trabalhos produzidos nos EUA por Schultz (1956-57), como ele mesmo declara, nascem sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade.

É, então, dentro do contexto do desenvolvimento que a teoria do capital humano vai erigir seu corpus de postulados e vai se apresentar como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento, da modernização. (FRIGOTTO, 2001, p. 125).

Essa aparente contradição, ou paradoxo, caracterizado pelo fato de a teoria do capital humano possuir um amplo referencial teórico neoclássico e marginalista, mas surgir como

parte dos pressupostos desenvolvimentistas e keynesianos se localiza tanto no caráter modernizador que se lhe atribui quanto no fato de que era necessário ao capitalismo monopolista o intervencionismo do Estado na economia. Na concepção de Frigotto (2001, p. 119) os postulados neoclássicos da teoria do capital humano teriam principalmente a função ideológica de ofuscar o crescente intervencionismo do Estado na economia, uma “[...] necessidade do caráter expansionista e centralizador do capital [...]”.

Contudo, entendemos que os pressupostos do pensamento econômico marginalista na composição teórica do capital humano vão além das funções ideológicas e estabelecem, na verdade, fundamentos importantes para a compreensão do seu viés modernizador associado a uma ética individualista que reforça mecanismos de competição e mérito por desempenhos ótimos, que pretendem dar um caráter utilitário ao sistema de ensino.

Para Carmen S. V. Moraes (2005), a origem do individualismo marginalista está no pressuposto de que são os indivíduos os proprietários dos fatores de produção, e que ao oferecer sua força de trabalho no mercado e receber o salário em troca de seu uso pelo empregador se estabelece um vínculo pautado por interesses individuais, e não de classes sociais. O cálculo do valor marginal correspondente ao uso marginal da força de trabalho refere-se ao quanto de produção maior dos últimos trabalhadores empregados em relação aos anteriores o empregador pode obter. Nesse caso, a referência é sempre a variação individual em relação ao retorno do emprego da força de trabalho e do pagamento do salário. Isso é o que se entende, então, por produtividade marginal do trabalho.

Dessa forma, as concepções marginalistas de salário, mercado de trabalho e trabalho ou emprego são desenvolvidas com base em critérios acentuadamente individualistas, correspondendo o valor do salário à soma do valor de uso e da produtividade marginal do trabalho. Por esse raciocínio, o desemprego e a pobreza são resultados de carências individuais, uma vez que o sistema econômico, via seu fluxo circular, tende a encontrar um ponto de equilíbrio através da concorrência perfeita. O valor da mercadoria é definido sempre pela necessidade individual, e se regula por meio da demanda colocada no mercado.

Entende-se, então, que é a partir dessa base teórica marginalista, onde os conceitos de valor utilidade e valor excedente são pautados por critérios subjetivos e individualizados, que se assentam os fundamentos da teoria do capital humano. Conforme Sônia Kruppa (2006),

para Schultz e Becker, com base no crescimento econômico observado nos países desenvolvidos, era preciso distinguir, como modalidades, o capital físico e o capital humano. Feito isto, constataram que o investimento em capital humano foi um dos fatores explicativos para o intenso crescimento econômico que criou as sociedades de abundância do pós-guerra.

Entende Kruppa (2006) que, de acordo com a teoria do capital humano, os trabalhadores transformam-se em capitalistas de si próprios ao investirem em sua capacitação procurando aumentar sua escolaridade e suas competências, com o objetivo de produzir com maior eficiência e produtividade e obter, com isso, maiores ganhos de renda num tempo relativamente curto. Dessa forma, escolaridade vira investimento e ser humano vira capital, que pode e deve ser ampliado qualitativamente por meio da soma de valores de produtividade que cada um deve buscar para si próprio.

Continuando sua abordagem, a autora entende que a passagem de uma sociedade atrasada para uma sociedade moderna (industrializada) na teoria do capital humano é o resultado do progresso técnico e da adoção de tecnologias mais avançadas na produção, e cuja aplicação exige da força de trabalho, individualmente, níveis cada vez mais elevados de escolaridade, ou seja, é preciso ampliar o uso do capital humano. Assim, a tríade escolaridade-emprego-renda seria o componente de maior relevância para a compreensão do crescimento econômico, levando à adoção de modelos explicativos prescrevendo as relações necessárias entre desenvolvimento e escolaridade.

É importante destacar que nessa síntese feita por Kruppa (2006), praticamente se condiciona a relação do indivíduo com o emprego ou o mercado de trabalho a partir de seus níveis de escolaridade. Contudo, como alerta Carmen S. V. Moraes (2005), a educação não é colocada na teoria do capital humano como uma condição para o emprego, mas sim para o desenvolvimento. Assim, a identificação entre capital humano e desenvolvimento, e entre nível de escolaridade e emprego parece ser a justaposição mais provável nesse tipo de análise.

3.3.1 Capital humano, educação e competitividade

No recente estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), discute-se também a importância da educação para o aumento do capital humano de um país. A segunda publicação da série Brasil: o estado de uma nação (2006) teve como tema

Mercado de Trabalho, Emprego e Informalidade, e procurou realizar um extenso diagnóstico da situação do desenvolvimento brasileiro. Conforme a análise ali exposta há uma relação intrínseca entre capital humano, educação, emprego e desenvolvimento:

A idéia fundamental da teoria [do capital humano] é que o trabalho corresponde a mais do que apenas um fator de produção, devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico-científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo da sua vida. Assim, a melhoria da qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual de um trabalhador - e, por conseguinte, sua remuneração - como é fator decisivo para a geração de riqueza e de crescimento econômico. Por essa razão, políticas que visam elevar a qualidade do capital humano - como, por exemplo, a melhoria nos sistemas educacionais - são vistas como preferidas e mais eficazes para reduzir níveis de pobreza e de desigualdades sociais, assim como para promover o desenvolvimento econômico. (IPEA, 2006, p. 121).

Em princípio, parece tratar-se de objetivos inquestionáveis: reduzir a pobreza, as desigualdades sociais, elevar a escolaridade da população. Mas há uma parte não explícita nessa posição anterior: o que se entende por “melhoria da qualidade do capital humano”? Qual seria o conteúdo efetivo das “políticas que visam elevar a qualidade do capital humano”, por exemplo, a partir da “melhoria nos sistemas educacionais”?

O que se percebe é que busca-se adequar a educação escolar às necessidades do mercado de trabalho e torná-la um instrumento de auxílio às intenções das empresas de tornarem-se mais eficientes e competitivas, o que significa que o sistema de ensino deve se adequar a tais demandas. Mais adiante, uma observação importante: um ponto frágil na teoria do capital humano teria sido a inferência de que seria possível expandir os benefícios individuais da educação para toda a sociedade, quando, “[...] o que é verdade para o indivíduo - maior escolaridade implica mais renda pessoal - pode não ser verdade para a sociedade como um todo [...]”. (IPEA, 2006, p. 122).

Em seguida, percebem-se os fundamentos marginalistas na análise realizada: apesar da tendência de se verificar que quanto maior é a escolaridade média de uma sociedade maior é o seu PIB, “[...] analistas mais cuidadosos concordam que não se pode usar dados sobre indivíduos para afirmar que, se todos tiverem mais educação, a economia crescerá, melhorando a renda de todos [...]”. (IPEA, 2006, p. 122).

A solução para isso, que o estudo chama de impasse metodológico em relação ao aumento da renda a partir do aumento da escolaridade, teria sido encontrada a partir dos resultados obtidos com a educação comparada, confirmando a análise de Teodoro (2003). Conforme o estudo do IPEA (2006), por meio da aplicação seletiva de pesquisas e coleta de dados comparativos, foi possível criar um referencial estatístico que tem comprovado as hipóteses da teoria do capital humano, pois os estudos comparativos de Hannun e Buchmann (2003) e Krueger e Lindahl (2004) teriam demonstrado que os países com melhor nível educacional são aqueles onde a população tem um maior nível de renda e, ainda, que a “[...] pontuação nas provas internacionais de rendimento educativo se correlaciona positivamente com taxas de crescimento do PIB *per capita* [...]”. (IPEA, 2006, p. 122).

Outra forma de se entender a relação entre educação e desenvolvimento, conforme o trabalho do IPEA (2006, p. 123), é por meio dos estudos históricos, localizando na história de alguns países o momento e o contexto histórico no qual a educação se transformou num fator de estímulo ao desenvolvimento. Conforme os estudos históricos teriam apontado, países que realizaram reformas educacionais durante a segunda Revolução Industrial, como os Estados Unidos, Japão e Alemanha, “[...] tiveram políticas realistas, energéticas e duradouras na educação [...]”, esse mesmo caminho teriam seguido os países do Sudeste Asiático – Coreia do Sul, Taiwan e Cingapura – durante a década de 1980. Afirma-se então, de forma definitiva, que uma constatação “[...] bastante instrutiva é o fato singular de que não há hoje um único país de rápido crescimento que seja displicente com a educação [...]”.

Diante de toda essa série de evidências, são formuladas as seguintes questões: Por que não se consegue reproduzir essa situação no Brasil? Afinal, qual seria o problema que impede o país de obter esse círculo virtuoso?

Segundo o IPEA (2006, p. 123), o caso brasileiro mostrou que a tese de que a educação teria sido o gargalo do nosso crescimento econômico nas últimas décadas não se comprovou. Isso porque se entendia que o fator determinante era a escassez de oferta educacional, que impedia o funcionamento mais eficiente de uma sociedade moderna e complexa. Contudo, segundo o órgão, tanto houve expansão da oferta de ensino e crescimento do acesso à educação escolar, em todos os níveis desde a década de 1980, quanto seria possível perceber que a educação no Brasil, até a década de 1980, “[...] era muito pior do que é hoje e não bloqueou o crescimento do país. Por décadas o Brasil liderou o crescimento

mundial, apesar de ter uma educação pífia. Por que agora a educação seria uma trava? [...]”.

A resposta às inadequações do sistema educacional brasileiro e seu vínculo com um modelo de desenvolvimento estagnado vem do nível de complexidade tecnológica e da velocidade com que muda a produção de tecnologias avançadas. Entendendo que, até os anos 1980, a economia brasileira crescia sob influência das grandes empresas e de uma tecnologia relativamente sofisticada, mas estável, o IPEA (2006, p. 124) sugere que a demanda por educação e formação depende das variações e da velocidade na produção de tecnologias inovadoras, de tal forma que, quando a tecnologia do sistema produtivo “[...] muda pouco, é sempre possível ensinar alguém a fazer o serviço à perfeição, mesmo que esse alguém não seja muito educado [...]”. Mas, ao contrário, “quando a tecnologia muda permanentemente, como é o caso atual, a velocidade de adaptação depende da escolaridade [...] porque, antes de tudo, a educação é o ingrediente que concede ao indivíduo maior capacidade para aprender ao longo da vida”. Dessa forma, considera que se a tecnologia e os equipamentos mudam o tempo todo, só quem tem mais educação consegue aprender o novo em um ritmo aceitável.

Por essa análise, tudo indica que retornamos ao imperativo tecnológico apontado por Furtado (2001). Um dado curioso é que o estudo do IPEA (2006), com uma ampla introdução sobre as condições do desenvolvimento brasileiro na última década, um capítulo sobre a política econômica brasileira, outros sobre mercado de trabalho, tecnologias, emprego e renda, além do capítulo sobre o atraso na educação brasileira⁷⁶, não trabalha com o conceito de globalização. Quando se trata de processos semelhantes ou relacionados à globalização, usam-se os termos internacionalização econômica, competitividade externa, crises externas, e novos rumos do comércio internacional para indicar os cenários econômicos mundiais.

A relação entre educação e produtividade não é analisada além da comparação entre índices de escolaridade e remuneração do trabalho ou entre escolaridade média da população e índices de expansão do PIB *per capita*. Como veremos, essa é uma premissa difícil de ser generalizada, pois o cálculo dos acréscimos de produtividade é bastante complexo. O que se coloca, então, é a questão sobre como quantificar índices de produtividade a partir da variação dos indicadores educacionais de uma determinada sociedade.

⁷⁶ O capítulo sobre a questão educacional brasileira foi coordenado por Cláudio de Moura CASTRO, cf. IPEA, 2006, p. 119-228.

Por outro lado, o que o IPEA (2006, p. 124) deixa de denominar como globalização fica subentendido pelas condições gerais que aponta para a nova época do desenvolvimento econômico mundial, ao sugerir que as inovações tecnológicas impõem outra forma de relacionamento entre trabalho e educação. Nesse contexto, afirma-se que o trabalhador com a escolaridade média da população brasileira (6,6 anos de estudo, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostragem a Domicílio (PNAD):

[...] não tem autonomia para buscar informações, para receber instruções mais complexas ou produzir comunicações escritas de certa complexidade. Não é capaz de aprender por conta própria, sem a tutela e a mediação de professores e tutores. Tem grande dificuldade para tomar decisões complexas, com muitas variáveis envolvidas e para as quais se requer certo nível de abstração. Além disso, como a maioria dos empregos depende cada vez mais de empresas pequenas ou microempresas, o baixo nível educacional dos seus proprietários e funcionários os isola da modernidade, da informação, dos bons hábitos de trabalho.

Com base nessa passagem percebemos, então, que as novas demandas para a educação escolar se relacionam com uma formação escolar que possibilite autonomia ao educando na busca de informações que possam capacitá-lo ao exercício de funções mais complexas, ou que impliquem no entendimento e na produção de comunicações escritas que exigem maior elaboração. O ensino a ser oferecido deve ser capaz de levar ao aprendizado autônomo e contínuo, de tal forma que o educando desenvolva o hábito de aprender sem que necessite do professor na busca pelo conhecimento. Essa educação escolar também deve possibilitar um dinamismo que se traduza numa capacidade de abstração que viabilize ao estudante solucionar problemas de relativa complexidade, dotando o indivíduo de mobilidade e rapidez necessárias à superação de obstáculos. Sugere que até mesmo proprietários de pequenas e microempresas, devido ao seu “baixo nível educacional”, seriam um obstáculo ao dinamismo econômico e inovador, “isolados da modernidade e dos bons hábitos do trabalho”. Em síntese: autonomia na busca de informações; capacitação para o exercício de funções complexas; educação contínua e auto-aprendizado; nível de abstração suficiente para solucionar problemas de relativa complexidade; e formação cultural abrangente.

Essas seriam as novas demandas para a educação escolar em decorrência de uma expectativa de desenvolvimento que compreenda as novas dimensões da internacionalização econômica e seus imperativos tecnológicos. Em seguida, o estudo apresentado pelo IPEA (2006, p. 125) conclui, com base nos argumentos apontados até o momento, que diante de um

quadro de maior complexidade do mundo do trabalho na época atual, “[...] há um relativo consenso de que o baixo nível educacional da nossa força de trabalho é um dos fatores limitativos do crescimento [...]”. Isso porque, no antigo modelo econômico, era possível crescer economicamente com pouca educação e agora não se pode mais. A questão central para os especialistas e técnicos da economia da educação do IPEA (2006) seria como transformar a educação em prioridade absoluta no país, demonstrando que, para continuar com possibilidades reais de desenvolvimento, é necessária uma educação de qualidade. Tudo remete, assim, à elevação da qualidade da educação.⁷⁷

Apesar de não ter um capítulo específico sobre o atraso educacional brasileiro no estudo do IPEA de 2005, que centralizou as análises na reflexão sobre os limites e desafios para o desenvolvimento no Brasil, esse estudo nos pareceu mais claro em relação às diversas questões que apontamos anteriormente. A base para compreender a relação entre educação e desenvolvimento é a teoria do capital humano, a relação entre as novas condições para o desenvolvimento na atual época ou estágio do capitalismo é mais identificada com a globalização econômica, e a relação entre educação e produtividade é aprofundada por meio de uma centralidade das análises envolvendo inovação tecnológica e competitividade.

Entende-se que a ampliação do crescimento econômico brasileiro e, portanto, a retomada do desenvolvimento, depende da capacidade de diminuição da vulnerabilidade a crises econômicas domésticas e externas, por meio da continuidade e do aprofundamento de um conjunto de reformas institucionais e de um maior “[...] esforço nacional na direção da geração de conhecimento e da incorporação das inovações dele decorrentes ao processo produtivo, tendo em vista aumentar a capacidade da economia brasileira de competir em setores modernos da economia global [...]”. (IPEA, 2005, p. ix).

A ênfase na adoção de uma estratégia que conduza a um moderno crescimento econômico é entendida como resultado da determinação exercida pelas condições gerais da

⁷⁷ Fica claro que a qualidade proposta para a educação escolar significa adaptar a aprendizagem às novas competências demandadas pelo contexto econômico global, o que implicaria em reorganizar a estrutura e os objetivos do sistema de ensino visando aumentar a produtividade do trabalho. Contudo, se no capitalismo a maior produtividade do trabalho equivale a um aumento do retorno econômico decorrente do uso da força de trabalho, para os trabalhadores isso pode significar apenas uma maior exploração da sua força de trabalho. Assim, prevalece o intuito de instrumentalizar a educação escolar, seja para adaptar competências necessárias a uma nova fase da competitividade econômica global, seja para permitir uma maior exploração da força de trabalho pelos proprietários dos vários empreendimentos econômicos ou pelos gestores institucionais.

competitividade e, para que isso ocorra, propõe-se a canalização de todos os esforços econômicos e de modernização produtiva e institucional, como o que se pretende para a educação escolar, que deve ser reorganizada de forma a possibilitar o atendimento das novas exigências que dizem respeito à qualidade do trabalhador. Essa nova demanda para a educação se justifica pelo fato de que é o grau de competitividade econômica quem determina na atual fase econômica global as condições do desenvolvimento. Essa competitividade somente estará garantida se for continuamente estimulada por aumentos de produtividade relacionados, principalmente, às condições em que se dá tanto a capacitação e a aprendizagem tecnológica da força de trabalho quanto a transformação do modelo produtivo em direção a uma estrutura produtiva cada vez mais intensa em tecnologias avançadas.

O estudo do IPEA (2005) apresenta uma discussão mais profunda sobre o significado da produtividade, sobre como esta se traduz em ganhos de eficiência e competitividade, como aferir a produtividade dos setores econômicos e do trabalho, e de que forma as inovações tecnológicas e o aprendizado técnico e tecnológico são condições essenciais para o aumento da produtividade. Por ora, cabe reforçar que o desafio do desenvolvimento no Brasil é situado entre a adoção de reformas institucionais que visem criar um clima favorável às novas demandas impostas pelo mercado globalizado e o estímulo às inovações tecnológicas como forma de se ampliar a produtividade global da economia com acréscimos de eficiência e competitividade. Nesse sentido, as perspectivas do desenvolvimento brasileiro residem tanto na correta adequação das estratégias de desenvolvimento a um cenário marcado pela globalização da informação, do comércio e das finanças, quanto dependem, ainda:

[...] da capacidade de um país de agregar fatores de produção (recursos naturais, capital humano, capital físico, tecnologia) e utilizá-los de forma cada vez mais eficiente. Isso implica o aumento contínuo da produtividade desses fatores. (IPEA, 2005, p. 39).

Considera, em seguida, que

Outros aspectos determinantes estão na mão-de-obra, cuja possibilidade de aprendizado e de ascensão social têm sido apenas limitados pelo baixo nível educacional médio e de conhecimento acumulado, destacando-se, porém, pelo elevadíssimo retorno do capital humano, [e] pelo alto nível de produtividade em setores chave – fruto de um processo de incorporação de capital e tecnologia intensificado pela privatização e abertura comercial dos anos 90 [...]. A seqüência de etapas a percorrer em uma trajetória com

potencial de sucesso baseia-se na obtenção de superávits primários expressivos nas contas públicas, como forma de redução do endividamento e da vulnerabilidade interna e externa. A atratividade do investimento privado tende a aumentar à medida que o crescimento se consolide e as reformas institucionais sejam realizadas. [...] Ao mesmo tempo, o aumento da 'exportabilidade' da economia brasileira - representando a expansão significativa da produção exportável ou competitiva com importações - implica a crescente integração de nossa economia ao meio internacional. Longe de ser origem de limitações, essa globalização deve ser vista, num círculo virtuoso, como fonte de enormes oportunidades. Isso será alcançado se o país souber agir, com flexibilidade e espírito pragmático, para tirar benefício das vantagens competitivas de que dispõe e das que pode criar com melhorias no quadro da educação do povo brasileiro e com o uso de novas tecnologias. (IPEA, 2005, pp. 40-41).

Temos, então, uma síntese bem construída e elaborada sobre a relação entre educação e desenvolvimento, tomando como exemplo o caso brasileiro. Essa síntese, acrescida do conjunto das sugestões contidas nos estudos do IPEA (2005, 2006) nos permite localizar alguns dos elementos que subsidiam, a nosso ver, os fundamentos históricos e econômicos das novas demandas que se pretende para a educação escolar. Destacam-se, entre tais elementos: 1) a ênfase nos princípios inerentes à teoria do capital humano; 2) uma fundamentação teórica apoiada no pensamento econômico marginalista; 3) a aceitação de pressupostos políticos, econômicos e filosóficos relacionados com o neoliberalismo e o Consenso de Washington; 4) a crença subliminar na validade conjuntural de uma filosofia individualista e competitiva; 5) a sugestão de que as novas demandas para a educação escolar resultam da emergência das sociedades do conhecimento e da informação; 6) o condicionamento exercido pelos imperativos tecnológicos da nova época; 7) a sugestão de que a globalização ou a internacionalização econômica e produtiva são indícios de uma nova época, ou um novo tempo histórico; e 8) a sugestão de que é necessária uma reestruturação do ensino regular e formal visando tanto à melhoria de sua qualidade, quanto à obtenção de uma racionalidade organizacional que possibilite preparar os jovens para o mercado de trabalho e resulte em inclusão social com extensão de cidadania.

Todo esse conjunto se apresenta sob uma justificativa modernizadora, mas essa tentativa de modernização calcada em novas demandas que se impõe para a educação escolar e a prática educacional traz ambigüidades e contradições que muitas vezes acentuam o conflito vivenciado pelo mundo da escola em sua relação com o mundo do trabalho.

Dessa forma, acaba se constituindo numa modernização conservadora, onde as

tentativas de instrumentalização da educação escolar e da prática educacional tendem a diluir o caráter transformador e emancipatório que a ação educativa possibilita.⁷⁸

Por outro lado, a perspectiva de que, ao contrário do que propõe a teoria do capital humano, a escola formal e o ensino regular apenas reproduzam as condições gerais colocadas pelos sistemas econômicos e produtivos e pelas estruturas sociais de divisão do trabalho, gerando exploração do trabalhador e criação de disciplinamento individual, nos conduz a uma reflexão sobre as críticas à teoria do capital humano gestadas na sociologia do trabalho e da educação que ganharam evidência durante a década de 1970.

3.4 A crítica à teoria do capital humano formulada pelas concepções reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação

Ao desenvolver sua crítica à teoria do capital humano, Frigotto (2001, p. 136) faz também um estudo profundo sobre os marcos históricos e teórico-conceituais dessa teoria. Tratando dos vínculos entre o processo educativo e o sistema produtivo, o autor considera que a concepção de capital humano postula que a educação e o treinamento potencializam o trabalho e, dessa maneira, tornam-se um investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Assim, treinamento e educação corresponderiam a acréscimos marginais na produtividade do indivíduo, de tal forma que estes investimentos em educação resultariam em taxas de retorno econômicos e sociais ou em vantagens individuais. Surge, dessa forma, um vínculo direto entre educação e produção que permite a quantificação de seus componentes a partir das perspectivas do aprendizado de habilidades e do “[...] desenvolvimento de ‘atitudes’ funcionais ao processo produtivo [...]”.

No entendimento do autor, o conceito de capital humano pretende que o investimento feito em educação tenha por objetivo produzir capacidade de trabalho e quantificar, de um lado, os ganhos de produtividade relacionados ao capital humano e, de outro, os ganhos salariais decorrentes das taxas de retorno do investimento feito em educação. Tal conceito estabelece, em decorrência de sua fundamentação:

⁷⁸ A respeito do conceito de modernização conservadora e suas implicações na educação escolar, ver os artigos de APPLE e CARLSON (2003), e de GANDIN e HYPOLITO (2003).

a) um nivelamento entre o capital constante (físico) e o capital variável (força de trabalho) na produção do valor, ou seja, coloca-se o trabalhador assalariado não apenas como proprietário de força de trabalho adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital, a quantidade de educação ou de capital humano que possui; o salário recebido é considerado não como o preço da sua força de trabalho, mas sim como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador;

b) uma instrumentalização da concepção da educação, uma vez que, ao considerá-la sob o prisma do fator econômico e não da estrutura econômica e social, a educação é separada das condições e pressupostos políticos, sociais, filosóficos e éticos de sua concepção. Assim,

Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim, como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua ‘utilidade’ mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que educam, mas do mercado. Nesse contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional. (FRIGOTTO, 2001, p. 66-67).

Frigotto (2001) destaca, também, o fato de que há um vínculo estrutural na formulação teórica do capital humano com o tecnicismo modernizador que caracteriza a década de 1950, vínculo esse que possibilita uma dupla instrumentalização da educação: de um lado, o capital humano localiza na situação da educação escolar uma ineficiência que impede a elevação da produtividade da força de trabalho, necessária ao movimento expansivo da acumulação do capital; e, de outro lado, propõe a perspectiva tecnicista e modernizadora da educação como metodologia ou tecnologia adequada para reconfigurar o processo educacional como um investimento capaz de gerar e potencializar outro tipo de capital, o capital humano. Assim, a educação, de uma prática educacional e humana, se reduz ou é induzida a se reduzir a um fator de produção, a serviço dos objetivos da acumulação do capital.

Uma idéia essencial trazida por essa reflexão consiste no fato de que, se é discutível que a educação escolar possibilita reais ganhos de produtividade devido à instrumentalização de sua estrutura e objetivos aplicados à capacitação da força de trabalho, é indiscutível que a pressão exercida sobre a população trabalhadora e a educação escolar, no sentido de que ampliem suas perspectivas de assimilação do progresso técnico, acaba cumprindo uma função

ideológica e política estratégica, pois desloca a origem dos conflitos sociais e econômicos das relações capitalistas de produção e exploração e transfere para o indivíduo, que passa a ser responsável pelo fracasso, pelas condições inadequadas de trabalho e remuneração, pela sua pobreza, pelo fato de não ter estudado a contento.

Em decorrência da responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso no mercado de trabalho, está a culpabilização da educação escolar e das escolas, consideradas inadequadas para a função econômica que deveriam possibilitar. Em outra dimensão dessa análise, as mesmas relações apontadas justificam os problemas do desenvolvimento e da modernização econômica e produtiva. Assim, a escolaridade e a qualificação aparecem como solução para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos e a ocorrência da desigualdade tende a ser reduzida a um problema de não-qualificação dos indivíduos face às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho e pelos imperativos tecnológicos.

É importante compreender que ao criar o título de sua obra Frigotto (2001) buscou sistematizar e problematizar, por um lado, tanto as teorias que tomam a educação escolar como uma condição de estímulo à produtividade e à elevação da competitividade econômica global, resultando em intensificação da acumulação do capital (a teoria do capital humano, numa visão positivista), quanto aquelas que consideram a educação escolar como esfera estrutural de reprodução da lógica exploratória imposta pelo capital, aumentando, na verdade, os mecanismos perversos de exploração da mão-de-obra por meio da extração da mais-valia relativa e do disciplinamento da força de trabalho (teorias marxistas reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação). Essas duas formas de compreensão dos vínculos da educação escolar com o sistema produtivo consistem, portanto, de teorias que entendem que a escola é produtiva, mas em concepções opostas a esse respeito, ou seja, numa perspectiva, gera produtividade individual e elevação da competitividade econômica global (capital humano), noutra perspectiva, reproduz mecanismos de exploração e disciplinamento da força de trabalho (concepções reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação).

Por outro lado, a reflexão condensada no título da obra de Frigotto (2001) refere-se também às teorias que entendem que o movimento da acumulação do capital e dos aumentos da produtividade da força de trabalho prescinde da educação escolar, que não seria funcional nesse sentido e, portanto, a escola seria improdutiva por natureza, não cabendo assim pensar em intervenções pautadas pela primazia de sua função econômica. A base para a análise dessa

condição improdutiva da escola é apreendida dos trabalhos de Cláudio Salm (1980). Dessa forma, é esse o sentido da síntese temática criada por Frigotto (2001) na década de 1980, a produtividade da escola improdutiva.

Frigotto (2001) destaca também a circularidade presente no modelo de análise econômica criado pela teoria do capital humano. Tal característica reside no fato de que a educação é tida como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual ou como fator de desenvolvimento econômico, mas, no pensamento econômico marginalista e no desenvolvimentismo integrante da teoria do capital humano o desenvolvimento se traduz na ocorrência de um conjunto satisfatório de indicadores sociais e econômicos, que são considerados como uma condição para a ampliação do acesso e permanência no sistema educacional. Assim, o que é determinante (educação gera desenvolvimento) vira determinado (desenvolvimento gera melhores níveis educacionais).

Essa análise circular, para o autor, derivada necessariamente da concepção de homem, sociedade e relações sociais decorrentes do método positivista adotado pelos formuladores da teoria do capital humano, o qual tem por objetivo legitimar as relações de produção sob o capitalismo e escamotear, ao mesmo tempo, conflitos sociais e desigualdades econômicas inerentes às mesmas relações capitalistas de produção. Em última instância, trata-se de um método de análise que parte de premissas positivistas apresentadas *a priori* (grifo do autor) como universais e neutras, sob uma capa de cientificidade devido ao uso de modelos matemáticos cada vez mais sofisticados na verificação empírica de suas premissas, que acaba reforçando o senso comum em relação às condições sociais e econômicas vigentes e ao papel ou função que a educação escolar deveria ter em relação a tais condições. Dessa forma, é necessário perceber que uma das funções mais efetivas da teoria do capital humano reside não naquilo que revela a respeito das relações entre educação e sistema econômico, mas sim naquilo que procura esconder: as contradições inerentes às relações de produção nas sociedades capitalistas (FRIGOTTO, 2001, pp. 52-53).

Outra questão refere-se ao pressuposto de que por meio da instrução escolar se obtém uma qualificação da mão-de-obra que se traduz numa elevação da produtividade do trabalho necessária ao movimento da acumulação do capital. Com efeito, essa é uma discussão bastante complexa, na qual Frigotto (2001) localiza duas posições críticas em relação à teoria do capital humano: aqueles que confirmam essa relação e procuram demonstrar que esse

aumento da produtividade não representa um aumento de renda para o trabalhador, mas um mecanismo de aumento da exploração, de extração da mais-valia relativa pelo capital; e aqueles que entendem que essa análise é um equívoco no seu conjunto, pois a escola seria uma instituição situada à margem do sistema produtivo capitalista e, portanto, seu único vínculo com as relações de produção seria no campo ideológico.

Nesse último caso, vimos que Frigotto (2001) destaca os estudos de Claudio Salm (1980), que procura desmistificar a idéia de que o progresso técnico requer um processo constante de qualificação da força de trabalho. Ao contrário, Salm (apud Frigotto, 2001, p. 137-39) tenta demonstrar que o progresso técnico tem significado uma crescente desqualificação do trabalhador, cada vez mais submetido à automação, ao subemprego, ao desemprego, e a uma sujeição cada vez maior às condições impostas pelos interesses do capital. Assim, nessa perspectiva, a escola seria até mesmo desnecessária aos interesses da acumulação do capital, cumprindo essencialmente uma função social e ideológica. Frigotto (2001) entende que tal abordagem é um avanço em relação às limitações teóricas e efeitos perversos associados à teoria do capital humano, mas também não corresponde às reais possibilidades da educação escolar, que continua sendo vista como um espaço inerte, incapaz de romper com imposições estruturais do sistema econômico e social.

Ao propor a revisão do conceito de educação, em sua forma conceitual genérica, passando ao conceito de prática educacional, Frigotto (2001) procura deixar claro sua posição de que tanto a produtividade da escola quanto sua improdutividade reforçam a desqualificação do trabalho escolar e impedem a visualização do espaço escolar como um espaço de luta política e ideológica, próprio de uma sociedade de classes e campo de interesses antagônicos em sua normalização e estrutura. É nesse sentido que desenvolve o conceito de prática mediadora, segundo o qual a escola se insere no movimento geral do capital, refletindo os interesses do capitalismo, mas possibilita também espaços de ruptura, ou seja, ela pode mediar também a negação das relações sociais de produção impostas pelo capitalismo, pode ser uma forma de emancipação social por meio da revisão crítica e da superação dos condicionantes que determinam a separação entre capital e trabalho, entre trabalho manual e intelectual, entre o mundo do trabalho e o mundo da escola.

Para o autor, mesmo não sendo diretamente produtiva a escola cumpre funções importantes para os interesses do capitalismo, como, por exemplo, credenciar mão-de-obra

que é seletivamente empregada, mas que nem sempre possui a qualificação técnica necessária ao tipo de atividade laboral a ser realizada, bem como gerar um exército de “ilustrados” desempregados e subempregados necessários ao sistema econômico do capitalismo para a realização da mais-valia no trabalho empregado e produtivo. Assim, na sua concepção, a desqualificação da escola e ao mesmo tempo o aumento da escolaridade da população trabalhadora são processos amplamente funcionais aos interesses do sistema econômico do capitalismo e das classes sociais dominantes sob esse sistema.

Entendemos que a discussão, nesse ponto, nos remete às relações entre educação e trabalho, não só em torno das possibilidades reais de qualificação para o trabalho por meio da educação escolar e da suposta produtividade que a educação poderia ensejar, conforme a teoria do capital humano, mas também em relação às possibilidades de ruptura por meio da prática educacional com um tipo de trabalho moldado na escola para atender os interesses do sistema econômico do capitalismo, ruptura essa que, para ser efetiva, deve ir além da transmissão de conteúdos conscientizadores em relação aos direitos e deveres da cidadania e se transformar em ação, em prática que cria concretamente espaços na escola de ruptura com a lógica de domesticação do trabalhador e da sua alienação pretendidas pelo sistema econômico do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005).

Sendo assim, apesar de todo o arsenal de dados estatísticos e planilhas exibidas pelos economistas da educação e do inegável prestígio que ostentam, pois é fato que esses profissionais têm tomado com seriedade a investigação sobre os vínculos positivos entre os sistemas produtivos e os sistemas educacionais formais, a teoria do capital humano ainda não logrou demonstrar a correção da sua hipótese fundamental, a tese de que as diferenças de níveis de escolaridade definem as diferenças de produtividade entre indivíduos.

Conforme Albert Recio [ca. 1999, p. 34-35), demonstrar essa tese significaria possuir uma informação constante não só sobre as rendas pessoais, como também uma informação precisa sobre a produtividade individual, uma tarefa praticamente impossível de ser realizada, por várias razões: em primeiro lugar, a maioria das atividades laborais são atividades de equipes, o que torna bastante difícil precisar qual a contribuição individual de cada membro na elevação ou não da produtividade, além do fato de que determinadas atividades resultam de funções cooperativas entre vários indivíduos; em segundo lugar, é difícil determinar adequadamente qual é a produção individual realizada num número significativo de atividades

laborais na qual o trabalho realizado não se transforma numa produção material capaz de ser quantificada, como é o caso dos professores quando se pretende medir a qualidade do trabalho docente; e em terceiro lugar está a dificuldade em comparar as inúmeras atividades que os seres humanos realizam na forma laboral, pois para cada uma se necessita de uma preparação específica, mas na maioria dos casos é muito difícil determinar qual atividade laboral é mais produtiva que outra. O que se pode comparar é o tempo de formação para o aprendizado das funções laborais, mas esse tempo não tem correspondência com as diferenças de contribuição produtiva individual.

A resposta dada pelos economistas da educação diante de tantas dificuldades foi na verdade uma falsa solução: renunciar à obtenção de medições mais precisas da produtividade individual e simplesmente usar os salários de mercado para as determinadas funções laborais como dado aproximativo para as diferenças de produtividade originadas pelos níveis individuais de escolaridade. Assim, numa outra perspectiva em relação àquilo que sugeriu Frigotto (2001), Recio [ca.1999] entende que esse recurso cria na verdade uma análise circular, pois se toma como dado (as diferenças salariais) aquilo que justamente se pretendia explicar. A justificativa desse procedimento reside no fato de que os marginalistas supõem as empresas e os indivíduos num cenário racional onde se busca maximizar os benefícios, o que os induz a tomar como axioma o fato de que as empresas jamais pagariam, por ser ilógico, um salário acima daquilo que corresponde à produtividade individual do trabalhador.

Dessa forma, Recio [ca. 1999] também entende que a teoria do capital humano, ao não responder satisfatoriamente à indagação a respeito da relação entre produtividade e escolaridade, assume, sim, uma importância essencial ao se tornar o principal instrumento ideológico de vinculação dos sistemas educacionais com o sistema econômico capitalista. Essa ideologia cumpre a função de legitimar as desigualdades na distribuição da renda, entendidas como resultado das diferentes capacidades produtivas das pessoas ao associar esta condição ao nível de escolaridade das mesmas. Constrói, assim, uma forte justificativa meritocrática para a existência de desigualdades sociais agudas, instrumentalizando a educação para esse propósito e criando um senso comum que torna os excluídos, explorados e marginalizados pelo sistema econômico e social os responsáveis pela sua própria situação.

Ao colocar o mérito como justificativa para a ascensão social, por meio da elevação dos níveis de escolaridade, admite-se um modelo de concorrência sobre o qual os possíveis

erros e mecanismos de dominação social e econômica não são relevantes, pois o que conta fundamentalmente são os talentos individuais, a motivação, a superação, a capacidade de suportar pressões competitivas e renunciar a determinados benefícios momentâneos em função de recompensas futuras. Daí a idéia do nível de escolaridade ser um investimento no capital humano, no qual o indivíduo opta por maximizar o esforço individual e recusar uma ociosidade momentânea em troca de aspirações pessoais que o possibilitarão usufruir de melhores níveis de renda e qualidade de vida num determinado tempo.

Fica clara a concepção positivista dessa análise, que desconsidera as condições estruturais desiguais e os limites colocados pelos próprios sistemas econômicos e sociais. Em sintonia com as concepções de desenvolvimento clássica, marginalista e desenvolvimentista, onde admite-se um *continuum* dos modelos de desenvolvimento e modernização tecnológica, econômica e produtiva passível de reprodução em outras dimensões do sistema econômico mundial, acredita-se que os mecanismos de ascensão social pela educação e obtenção de mais elevados níveis de escolaridade apenas refletem o mérito do esforço individual, premiando aqueles competentes para utilizar de forma eficiente os conhecimentos adquiridos.⁷⁹

Conforme Recio [ca. 1999, p. 36], não há dúvida de que a educação altera os níveis de conhecimentos das pessoas, o que interfere em suas capacidades produtivas, assim como o desenvolvimento científico e tecnológico promove uma melhora da produtividade global, mas o que não se pode deduzir daí é que com base nessas condições se realize uma analogia com educação, desenvolvimento e trabalho, concluindo que a cada elevação do nível de escolaridade formal se obtenha uma elevação do nível individual de produtividade. Como foi visto, cada atividade laboral requer uma formação específica, onde se encontram requisitos do ensino formal, em menor proporção, e outros, em maior proporção, que se adquire no exercício do trabalho, na experiência acumulada no tipo de emprego a ser realizado. O que se

⁷⁹ A relação escolaridade-salário não explica as variações de renda: CANZIAN (10/12/2006, p. B1, B3) analisa a queda tanto no nível do emprego quando da renda da classe média entre 2001 e 2006: enquanto a renda caiu 46,3%, o número de empregos retrocedeu em 1,9 milhão. Ao contrário, nos segmentos mais pobres, a renda subiu 124,4% e o número de empregos aumentou em 2,2 milhões. Considerando o esforço educacional maior que a classe média faz, a escolaridade não determinou aumento de renda e acesso aos postos de trabalho. Pedro SOARES, em artigo com base nos dados do IBGE entre 2002 e 2006, trata da queda de renda entre os setores mais instruídos da sociedade: trabalhadores com 11 anos ou mais de escolaridade tiveram queda de 12,3% no rendimento, enquanto os que não possuíam ou tinham somente 1 ano de escolaridade tiveram queda de 0,3%. POCHMAN, economista da Unicamp, analisando os dados considerou que “[...] escolaridade maior não representa salário melhor e emprego [...]” (30/04/2006, p. B1). Essa foi a mesma conclusão de Marcelo Medeiros, do IPEA, ao relacionar escolaridade e desigualdade social: a renda se concentra na elite por motivos de estrutura de bens e mobilidade social, não pelo maior tempo de estudo dos grupos sociais mais ricos em relação aos mais pobres, cf. artigo de CARIELLO, 24/10/2004, p. A21.

apreende dessa posição, com a qual concordamos, é a grande dificuldade em se estabelecer essa relação direta entre formação para o emprego e educação escolar formal, bem como o fato de que uma grande parte do esforço educativo pode não ter efeitos diretos sobre a produção, ou, inclusive, estar “[...]completamente desligada da mesma [...]”.

As críticas à teoria do capital humano, conforme já observamos, foram quase que imediatas à sua divulgação e configuração hegemônica. Tais críticas vieram tanto de setores do pensamento econômico conservador, quanto dos setores do pensamento de esquerda, identificados com o marxismo. Conforme Recio [ca. 1999], dentro do próprio pensamento neoclássico, surgiu a hipótese de que a educação formal, longe de constituir um meio para aumentar a produtividade individual, criava, fundamentalmente, um conjunto de barreiras seletivas cuja principal função era identificar as pessoas mais aptas, o que derivava não da formação recebida na escola, mas das características inatas dos indivíduos. Dessa forma, essas barreiras seletivas que o estudante tinha que superar permitia às empresas perceber as atitudes pessoais dos candidatos aos empregos, levando-as a inferir que aqueles que conseguiram superar de forma eficaz determinadas provas e testes tinham um potencial melhor do que aqueles que não as conseguiram superar.

Nesse enfoque, conforme o autor, entende-se, de forma semelhante à teoria do capital humano, que os salários a serem pagos aos candidatos escolhidos estarão diretamente relacionados às suas capacidades individuais de produtividade no trabalho, mas não se aceita que isso tenha sido resultado do processo educativo. Supõe-se, sim, que o sistema de ensino pode ser útil na construção de um filtro que seleciona os mais hábeis, esforçados e disciplinados, que serão aqueles selecionados para as vagas oferecidas. Dessa perspectiva, conclui-se que, para o interesse econômico empresarial, longe de ser uma política benéfica, quanto mais generosa e permissiva for a política educacional em relação às dificuldades que os estudantes devem superar para progredir na estrutura formal e regular de ensino, pior será o resultado para o aumento da produtividade desse indivíduo no emprego, pois impediria às empresas discernir entre os melhores e os piores ao permitir a todos uma titulação formal que os iguala em relação ao mérito da conclusão de seus estudos.

Uma versão alternativa a esse enfoque seletivo é feita com base nas sugestões de Lester Thurow [1976, apud Recio, ca. 1999], que também considera que o sistema de ensino funciona essencialmente como um filtro, mas que a capacidade de produzir se adquire

somente no exercício do posto de trabalho. A exigência de titulações formais é necessária para o setor empresarial ordenar a fila de candidatos aos postos de trabalho relativos aos melhores empregos, pois sabe-se que sempre há mais candidatos do que vagas nos melhores postos de trabalho. Assim, o esforço educativo realizado pelo indivíduo estaria mais relacionado com uma melhora da posição competitiva de cada um em relação aos demais aspirantes àquele tipo de emprego do que a uma melhora da capacidade produtiva da população como um todo.

Nessa mesma perspectiva, mas com uma variação quanto ao que define a competição entre os indivíduos, entende-se, como sugeriu o economista Solow [1990, apud Recio, ca. 1999] que o fato de um número maior de pessoas aumentarem cada vez mais sua formação e seus níveis de escolaridade não garantirá, seguramente, o acesso aos melhores empregos, a não ser que uma expansão dos setores econômicos relacionados com o emprego em questão esteja em andamento, o que implicaria numa conjuntura de crescimento econômico global. Nessa perspectiva, é importante observar que os acréscimos dos níveis de escolaridade e da formação pessoal não significam um aumento da produtividade individual, mas sim uma radicalização individual no atendimento das necessidades competitivas formuladas pelo mercado de trabalho, e que, longe de possibilitar a ascensão a estratos sociais mais elitizados por meio de uma excepcional elevação da renda, permite basicamente ao indivíduo se firmar mais competitivamente em relação a outros dos mesmos estratos sociais e setores econômicos e profissionais na disputa pelos mesmos postos de trabalho. Trata-se, então, de uma relação de competição determinada pelo mercado de trabalho sobre indivíduos que pertencem ao mesmo universo sócio-econômico, portanto, que tendem a apresentar uma escolaridade próxima. A competição tende, assim, a se reproduzir por emulação.

A análise anteriormente exposta por Recio [ca. 1999], resgatando um pensamento econômico mais cético em relação a um dos pressupostos fundamentais da teoria do capital humano (a elevação da produtividade individual com base no acréscimo dos níveis de escolaridade) deve ser observada com atenção nos dias atuais. Com efeito, entre as novas demandas colocadas para a educação com a retomada do capital humano associado à globalização e às categorias de sociedade do conhecimento e da informação que emergem nos anos 1990, essa idéia da ampliação da competitividade individual e laboral por meio de acréscimos na formação individual está presente de forma hegemônica no nível discursivo que molda o senso comum. Os vínculos perversos dessa demanda para a educação nos mecanismos de solidariedade no trabalho e entre os trabalhadores conduzem a situações que

criam disputas intensas entre trabalhadores e grupos de trabalhadores nos locais de emprego, instaurando uma corrida pela manutenção das vagas, que rompe com a cultura do trabalho e coloca as pessoas, individualmente, na órbita de interesse do sistema econômico e dos seus mecanismos de seletividade excludente ao criar o pânico da falta de vagas.

Assim, em meio a uma espécie de “salve-se quem puder” pela manutenção do emprego, acentua-se o princípio individualista e competitivo no âmbito das relações sociais, rompem-se os mecanismos históricos e culturais da solidariedade obreira, recrudescem as posturas e práticas excludentes, com o isolamento de indivíduos ou grupos de trabalhadores que, por motivos seletivos relacionados com a qualificação profissional, o domínio de competências, ou com o credenciamento normativo para o exercício de certas funções, são culpabilizados pela sua condição e pelo seu fracasso. O uso da educação escolar como suporte legitimador de tais princípios e valores nos remete àquele conflito apontado por Galbraith (1969), uma vez que a prática educacional, culturalmente, se identifica também a uma busca igualitária e emancipatória em relação aos condicionamentos econômicos e sociais.

Por outro lado, é possível que essa condição excludente e desumanizadora que se busca impor à prática educacional em decorrência das novas demandas exigidas pela era da globalização, seus imperativos tecnológicos, e as cada vez mais reduzidas possibilidades de inserção nas sociedades e economias do conhecimento e da informação, seja, na verdade, reflexo das determinações estruturais do próprio capitalismo, entendido como modo de produção dominante. Uma reflexão sobre a origem dessa perspectiva nos coloca na direção da crítica marxista à teoria capital humano formulada durante os anos 60 e 70, as teorias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação.

No campo do pensamento sociológico da esquerda marxista em relação às críticas à teoria do capital humano também há certa diversidade de posições a serem consideradas. Conforme Carmen S. V. Moraes (2006), esse conjunto de pensadores, sociólogos do trabalho e da educação, incluía inicialmente Louis Althusser (1969), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970), Roger Establet e Claude Baudelot (1971), Nicos Poulantzas (1974), Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976). São estes sociólogos que, de certa forma, dão uma resposta à teoria do capital humano e são comumente identificados como os autores das teorias reprodutivistas da educação.

Como ponto comum em suas diferentes abordagens está o entendimento de que a escola reflete as condições colocadas pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, o papel representado pelo Estado na normalização dos sistemas de ensino não é neutro, reflete os interesses hegemônicos impostos pela classe social que tem o domínio de suas formas de mediação e intervenção social e econômica. A esse conjunto de pensadores marxistas, que formularam uma resposta no campo do pensamento sociológico às implicações decorrentes da teoria do capital humano, seria importante acrescentar a contribuição teórica de Antonio Gramsci. Embora não tenha se preocupado diretamente com a teoria do capital humano, a concepção marxista de Antonio Gramsci será a base para uma das mais profundas e impactantes análises a respeito da função social e econômica da escola, sua interação no modo de produção capitalista e as possibilidades de ruptura com ordenamentos e condicionamentos criados no interior dos sistemas de ensino formal (CARMEN S. V. MORAES, 2006).

A questão central que preocupou tais pensadores da sociologia da educação e do trabalho foi a de perceber como se reproduziam as relações sociais de produção a partir da divisão do trabalho imposta pelo capitalismo. Embora com divergências nos desdobramentos e dimensões de suas formulações teóricas, esse conjunto de pensadores marxistas concordava com a idéia de que era a escola, ainda que de forma dissimulada, quem reproduzia tais relações, legitimando assim as desigualdades entre as diferentes classes sociais. Essas desigualdades, por meio do funcionamento da dinâmica escolar, eram naturalizadas a partir das concepções meritocráticas de desempenho individual. A escola regular e o ensino formal realizavam essa função por meio da ação educativa regulamentada por uma estrutura hierárquica e burocrática que impunha objetivos, procedimentos e conteúdos curriculares moldados aos interesses dos setores hegemônicos e das classes dominantes, impedindo, num contexto autoritário, a participação dos agentes sociais envolvidos nos processos educativos.

Conforme Carmen S. V. Moraes (2006), esse caráter reprodutor das relações sociais realizado pela escola formal se utilizava, principalmente, de dois mecanismos: 1) a adoção de critérios de avaliação e desempenho rigidamente seletivos; 2) a distribuição diferenciada do conhecimento, garantindo a um grupo de estudantes oriundos das classes dominantes um conhecimento técnico e científico avançado, com base numa formação geral e propedêutica, que conduzia a um ensino universitário elitizado, enquanto que, para os estudantes integrantes das classes sociais que ocupavam os postos de trabalho de menor *status* econômico e social, de intensa exploração e poucas perspectivas de ascensão, oferecia-se um estudo limitado, com

conhecimento científico e técnico reduzido e instrumentalizado, primário e profissionalizante, visando ofertar rapidamente ao mercado de trabalho mão-de-obra de fácil reposição.

Cria-se, então, um mecanismo que produz e alimenta um dualismo estrutural nos sistemas de ensino regulares: uma educação que prepara profissionalmente os setores sociais que irão compor as elites e as classes dominantes, e outra educação voltada para os setores sociais submetidos à exploração capitalista, que formará e educará para atender às necessidades predatórias do sistema econômico e social.⁸⁰

Louis Althusser desenvolveu a teoria da escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, principal responsável pela reprodução das classes sociais no capitalismo por meio dos processos de qualificação e de sujeição, que ocorriam devido tanto à diferente distribuição do conhecimento que a escola realizava, quanto pela transmissão de valores necessários à aceitação dessa condição, inserindo assim os indivíduos na lógica da reprodução social do trabalho. A função da escola sob o modo de produção capitalista, assim, consistia em reproduzir a sociedade de classes capitalista e atuar como um aparelho ideológico dominador, o que transformava a ação pedagógica, em seu conjunto, “[...] numa imposição arbitrária da cultura das classes dominantes [...]”. (1969, apud GADOTTI, 1998, p. 188).

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron [1970, apud Gadotti, 1998, p. 189] desenvolveram a teoria da reprodução com base no conceito de “violência simbólica”, que significava que a ação pedagógica sob o capitalismo expressava a imposição de um poder arbitrário, legitimado pela cultura dominante e baseado na divisão da sociedade em classes. Assim, a escola realizava principalmente uma reprodução cultural das relações de dominação impostas pelo capitalismo, utilizando a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da escola como instrumentos de dissimulação de um poder arbitrário que legitimava o tipo de conhecimento transmitido, atendendo principalmente aos interesses das classes dominantes.

⁸⁰ As referências às contribuições trazidas por Carmen S. V. MORAES (2006) são em decorrência de nossa participação em cursos e disciplinas na Faculdade de Educação da USP, nos quais MORAES centrou suas reflexões na análise da teoria do capital humano e nas críticas originadas na sociologia do trabalho e da educação que iriam problematizar as relações entre educação e trabalho ou formação e emprego. GADOTTI (1998), outra referência que utilizamos, desenvolve uma síntese das teorias crítico-reprodutivistas ampliando também as referências pedagógicas críticas que se seguiram aos reprodutivistas e buscaram superar suas formulações, citando Walter Benjamin (1984), Basil Bernstein (1988), Henry Giroux (1987), e outros mais recentes, como Martin Carnoy (1984), Michael Apple e Peter McLaren (1987).

Com base em estudos que demonstraram as desigualdades de oportunidades e de aproveitamento do conhecimento escolar, Claude Baudelot e Roger Establet [1971, apud Gadotti, 1998, p. 189-90] desenvolveram a teoria da escola dualista, responsável por transmitir um tipo de ensino onde os filhos das classes dominantes têm um melhor desempenho e freqüentam as melhores universidades, enquanto os filhos das classes trabalhadoras tinham dificuldade para se manter no sistema de ensino regular e eram jogados precocemente no mercado de trabalho. Após coletarem dados sobre o sistema educacional francês, Baudelot e Establet demonstraram que existiam na verdade duas redes escolares na época, a escola secundária-superior para os filhos das classes dominantes (onde se encontravam 25% dos estudantes) e a escola primária-profissional para os filhos das classes trabalhadoras (com 75% dos estudantes). Mostraram ainda que, com a expansão do acesso à escola e a elevação gradual dos níveis de escolaridade da população, essa condição elitizada da probabilidade de alcançar os níveis mais elevados do ensino regular não se alterou, bem como a colocação social no mercado de trabalho, o que confirmava o caráter reprodutor na forma de um dualismo estrutural das escolas, que persistia mesmo com a expansão do acesso.

Conforme Carmen S. V. Moraes (2006), a grande contribuição de Antonio Gramsci (1968) ao pensamento marxista foi fazer a revisão do conceito de Estado, dividindo-o em duas esferas: a sociedade política, que concentra o poder diretamente repressivo exercido pelas classes dominantes, por meio das instituições responsáveis pela manutenção da ordem (forças armadas, polícias, poder judiciário, governos) utilizando, se necessário, a violência repressora; e a sociedade civil, formada por instituições sociais (escolas, igrejas, sindicatos, clubes) nas quais se procura o consentimento das classes dominadas por meio de uma ideologia unificadora que deveria cimentar o tecido social, buscando, com a criação do consenso, que a classe dominante mantenha seu status e a estrutura de poder do Estado, utilizando, assim, a hegemonia como forma de dominação.

Na sociedade civil, sob a forma de hegemonia, garante-se um consenso dominador que se realiza concretamente quando os valores das classes dominantes superam e se sobrepõem aos valores e ideologias dos demais grupos sociais, de tal forma que os oprimidos acabam vivenciando a dominação que sofrem como se fosse a liberdade, internalizando assim valores no plano inconsciente, que se tornam uma forma de alienação da consciência de classe. Para Gramsci, conforme Carmen S. V. Moraes (2006), toda a relação de hegemonia é também uma relação pedagógica, e os valores da ideologia dominante se realizam historicamente quando

são transformados em senso comum no conjunto da sociedade. A ideologia, para Gramsci, é a concepção de mundo presente nas diversas dimensões do cotidiano, nas artes, na fala, nos discursos, nas representações; é essa ideologia que acaba tendo uma força mobilizadora das ações sociais, e que, quando se transforma no senso comum, deixa de ser um sistema de valores para se tornar uma prática de valores.

A escola, nessa perspectiva, é um dos mecanismos institucionais que criam as condições para a dominação de classes, com base na sua função ideológica e na construção de pensamentos hegemônicos, mas também é um espaço de ruptura por meio da construção de uma contra-ideologia que possibilite às classes trabalhadoras o controle das instituições sociais, minando a hegemonia das classes dominantes e criando condições para a construção de um contra-discurso revolucionário. Conforme Moraes (2006), no pensamento de Gramsci não há uma dominação absoluta e irreversível, mas sim instrumentos de dominação exercidos por meio de um poder político que se tornou hegemônico. O enfrentamento dessa forma de dominação pressupõe a construção de argumentos alternativos que cumprem também uma função ideológica, mas não se limitam no nível do discurso, pois são acompanhados de práticas e ações no sentido da ruptura com os condicionamentos e os mecanismos de dominação social e ideológica.

Uma importante contribuição ao entendimento dos limites da teoria do capital humano e da tentativa de instrumentalização da educação escolar advém das análises formuladas pelos radicais norte-americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), que deslocam a análise sobre a reprodução econômica na escola para a análise da determinação das funções da escola pelo mercado de trabalho no capitalismo, inserindo a questão da qualificação para o emprego e sua relação com a escola e com o trabalho educativo [MORAES, 2005].

Nesse sentido, conforme Recio (ca. 1999, p. 37), o papel fundamental da educação escolar é legitimar as desigualdades do sistema capitalista e a própria existência desse sistema, mas o ponto de partida para essa condição era o sistema produtivo, e não o sistema educacional. Isso porque as sociedades capitalistas estão apoiadas em profundas desigualdades sociais e necessitam, para sua sobrevivência e reprodução, da aceitação por parte da maioria da população da manutenção dos interesses da minoria dirigente, o que supõe a aceitação das desigualdades geradas pelo sistema produtivo em termos de renda e propriedade, bem como da gestão da sociedade pelos grupos dirigentes dominantes. Isso não

poderia ser obtido apenas por meio da coerção, pois esta seria incapaz de criar condições para a dedicação e a capacidade de iniciativa que exigem muitas atividades laborais. Torna-se necessário, principalmente, que a maioria da população considere como justo (ou, pelo menos, aceite) um sistema social no qual “[...] sistematicamente ocupa uma posição de perdedora [...]”. Seria o sistema educacional, então, o responsável por criar essa condição, uma vez que seria um dos sistemas mais ativos na legitimação da ordem existente por meio de uma combinação que envolve a prática da seletividade e a ideologia do convencimento.

Os modernos sistemas de ensino nos países capitalistas recebem um grande contingente populacional na infância e realizam gradualmente uma seleção dessas crianças em função de suas capacidades de aprendizagem e superação de provas e testes específicos, levando, com base na divulgação dos resultados de forma comparativa, os estudantes integrantes do sistema de ensino a acreditarem na idéia de que existem pessoas mais eficientes e capazes que outras; crença essa que, na escola, possibilita a formação de um consenso social que favorece e legitima os valores meritocráticos. Assim, desde cedo, com o início da vida escolar, as crianças começam a internalizar a idéia de que uns são naturalmente melhores e mais aptos que outros, e merecem recompensas por este fato, por serem superiores, enquanto que, no caso dos menos capazes, ou perdedores, são convencidos de que o fracasso social resulta de suas próprias incapacidades individuais.

Conforme Recio (ca. 1999, p. 38) destaca, essa análise radical formulada pelos sociólogos norte-americanos Bowles e Hingis nos anos 70 buscou reforçar a idéia de que a seleção promovida pela escola não era um processo aleatório no conjunto da sociedade, mas que favorecia a configuração de um processo sistemático cujo resultado reforçava a cristalização das posições na sociedade, com a maioria dos perdedores localizados entre os grupos sociais mais desfavorecidos. Era importante considerar, ainda, que o problema da seletividade escolar não estava restrito somente à origem social e à função do meio social sobre os indivíduos, havia também um forte componente cultural, pois a prática e a valorização da cultura escrita, os valores culturais nos locais de inserção escolar e social, e os valores culturais trazidos pelos próprios educadores interagiam para reforçar ou limitar o estímulo à aprendizagem escolar e a interação criativa nos espaços escolares formais.

Para Bowles e Hingis [1976, apud Recio, ca. 1999] era necessário considerar também a função do sistema curricular e dos planos de cursos e disciplinas escolares na criação dos

mecanismos de seletividade social exercidos pela escola formal e regular. Esse aspecto, embora não seja determinante tomado isoladamente, ao se combinar com os demais mecanismos de seletividade escolar e social reforçava e potencializava os processos de seletividade que segmentam as oportunidades de ascensão escolar e social entre crianças das diferentes classes sociais, pois a estrutura do conteúdo educativo e curricular das escolas não pode ser homogênea com base numa suposta neutralidade, universalidade e cientificidade do conhecimento, igualando todos os diferentes grupos sociais na obrigatoriedade da aprendizagem. Sob a aparente cientificidade e homogeneidade do conteúdo curricular existem condições sociais de domínio dos fundamentos disciplinares e assimilação dos progressivos graus de dificuldades que favorecem as classes dominantes.

A própria construção e reprodução do conteúdo curricular nas escolas expressa uma estrutura de classes, uma ideologia dominante, uma hegemonia social e uma condição econômica. Assim, para Bowles e Hingis [1976, apud Recio, ca.1999] é a combinação dos três fatores relacionados à seletividade escolar e social - recursos econômicos, cultura e classe social, e estrutura curricular - que provoca a eliminação sistemática das crianças pertencentes às classes trabalhadoras da evolução nas demais fases do sistema de ensino, levando a um aumento da representação proporcional das crianças pertencentes às classes médias e de renda elevada nos níveis superiores dos sistemas educacionais formais e regulares.

Além desse conjunto de condições que reforçam os mecanismos de seletividade escolar e social, daí seu caráter reprodutivista das condições impostas pela divisão social do trabalho no capitalismo, outro elemento, já destacado, merece também um aprofundamento da reflexão com base na análise dos radicais norte-americanos, que é a criação dos mecanismos meritocráticos na dinâmica e no funcionamento das escolas.

O princípio do mérito tem relação direta com os processos de seletividade, e reproduz na sua dinâmica as condições das classes sociais no interior dos sistemas de ensino, mas quando um estudante da classe trabalhadora, com poucos recursos econômicos, logra superar os diferentes filtros seletivos criados pelo sistema escolar, isso dilui o reconhecimento dos condicionamentos de classe social que se reproduzem de forma sistemática nas escolas, e reforça a percepção de que o êxito se deve unicamente a um exclusivo mérito pessoal e individual. Disso, Recio [ca. 1999] conclui que a expansão dos sistemas educacionais a partir das décadas de 1960-1970, longe de reforçar os interesses das classes trabalhadoras e dos

grupos sociais dominados com a aquisição de uma formação própria, em função de suas necessidades econômicas, sociais e culturais, reforçou uma tendência de dissolução da solidariedade de classe entre os trabalhadores e os grupos sociais dominados, favorecendo a ascensão social de uma parte desse contingente econômico e social com base na crença do mérito individual, legitimando assim a função seletiva das escolas e dos sistemas de ensino como um todo com base no princípio do êxito pessoal.

Finalmente, considerando as questões colocadas pela sociologia do trabalho e da educação, tomando como exemplo as análises trazidas pelas concepções reprodutivistas e crítico-reprodutivistas da educação escolar, o estudo dos temas envolvendo educação, trabalho e sistema produtivo se tornam muito mais complexos, colocando um desafio na percepção do conjunto das suas dimensões teóricas e concretas que excede, em muito, as generalizações postuladas pela teoria do capital humano. Por outro lado, as análises crítico-reprodutivistas da educação escolar estabeleceram rígidos parâmetros de compreensão das possibilidades de transformação social e ruptura com sistemas econômicos e políticos de dominação que a prática educacional pode possibilitar.

Com efeito, essa é a crítica mais profunda que Frigotto (2001) e outros pensadores fizeram às concepções reprodutivistas da educação, pois, apesar do inegável avanço na denúncia da simplificação realizada pela teoria do capital humano, tais concepções engessaram as capacidades transformadoras da educação escolar, impedindo a percepção de que a escola também é um espaço de criação de possibilidades, que existem conflitos e contradições em sua dinâmica, e que, como colocou Galbraith (1969), trata-se de uma instituição social historicamente imbuída de uma cultura que pressupõe também uma luta emancipatória. Ou seja, pela sua natureza, pela presença de uma cultura escolar que vai além dos condicionamentos impostos pela modernização produtiva do capitalismo, há uma possibilidade de criar espaços de ruptura com lógicas de dominação e submissão social.

A sugestão formulada por Galbraith (1969), e que colocamos em dúvida, é que este supunha que uma conscientização em relação aos problemas humanos e sociais trazidos com a industrialização poderia levar a uma correção nos rumos dos sistemas de ensino em relação aos sistemas econômicos hegemônicos. Contudo, esperar que isso ocorra mantendo as características estruturais dos sistemas nos pareceu uma ilusão, semelhante àquela ilusão do desenvolvimento revelada por Arrighi (1998).

Ao contrário, como demonstrou Mészáros (2005), as tentativas de reforma dos sistemas formais de ensino e de redefinição das possibilidades transformadoras da escola têm fracassado seguidamente, ficando muito distantes dos supostos objetivos emancipatórios e conscientizadores apregoados pelos legisladores que as idealizam e realizam e, na maioria das vezes, terminam reforçando a lógica do capital sobre a dinâmica e os objetivos da educação escolar e instrumentalizando a prática pedagógica para seus objetivos.

De fato, é possível perceber que determinadas reformas educacionais quando pretendem objetivos transformadores e emancipatórios para os indivíduos e certos segmentos da sociedade têm sido apenas formais, discursivas, enquanto que, quando se pretende reforçar mecanismos de reprodução da lógica do capital, de estímulo aos princípios econômicos do sistema, de elevação do seu grau de competitividade, essas reformas têm sido efetivas e drásticas, impondo a instrumentalização e a mercantilização do ensino, a desqualificação do trabalho docente e levando a novas dimensões da alienação social por meio da internalização de valores e códigos de conduta que apenas reforçam os mecanismos de dominação vigentes.

Conclusão

Nesse momento, além de expor os resultados desta investigação, pretendemos destacar alguns pontos que persistem como questões a serem aprofundadas, pois ainda é necessário um esforço de reflexão para tentar elucidar suas dimensões e perspectivas. Dessa forma, uma primeira indagação diz respeito ao significado do desenvolvimento, e como isso pode ser pensado em relação às perspectivas projetadas para o país. É comum perceber nessa indagação sugestões de que o modelo de desenvolvimento brasileiro precisa ser repensado, seja para adequá-lo aos ditames da globalização, seja para priorizar o mercado interno e as reformas estruturais necessárias para dar dinamismo econômico e produtivo a esse processo. Há questões teóricas que permeiam os modelos de desenvolvimento, e este é o primeiro ponto em que nos deteremos.

Como buscamos mostrar durante este trabalho, é possível considerar a existência de modelos, mas cabe lembrar que, historicamente, eles têm surgido em decorrência de experiências externas, que tendem a ser reproduzidas conforme prescrições de políticas econômicas e ajustes institucionais, seguindo orientações de agentes hoje hegemônicos. Assim, a indicação de um modelo de desenvolvimento a ser seguido é sempre arbitrária, se não considerar as particularidades da formação histórica e cultural de um povo. Do ponto de vista das ciências exatas e naturais, os modelos são elaborados para projetar probabilidades de respostas em relação a um determinado cenário ou tendência possível de ser quantificado. É discutível que seus fundamentos sejam válidos para as relações sociais. A “ciência” econômica precisa reafirmar sua natureza humana, pois, ao contrário, suas construções econométricas e seus modelos matemáticos de análise deveriam resultar na previsão de cenários factíveis, mas não é isso que tem acontecido.

É possível opor-se a essa suposição alegando o fato de que, nos países tidos como desenvolvidos obteve-se uma trajetória equilibrada, de tal forma que o processo histórico e econômico é antecipado em suas tendências gerais e constroem-se cenários que são validados em percentuais satisfatórios. Por esse raciocínio, chega-se à sugestão de que as sociedades desenvolvidas e com alto padrão de renda e consumo integram sistemas econômicos tendentes à estabilidade, sendo possível reproduzir suas variáveis e componentes centrais em outras dimensões estruturais, como seria o caso das sociedades de renda média e baixa,

caracterizadas por profundos desequilíbrios sociais. Mas esse raciocínio embute dois erros fundamentais: 1) toma-se o universo social e as perspectivas econômicas de Estados e sociedades do núcleo central do capitalismo como componentes isolados, com vida própria e dimensões autônomas; e 2) considera-se a relativa estabilidade nos padrões de riqueza, medida pela evolução da renda interna no longo prazo, como um sinal de acomodação das expectativas de vida dos diferentes grupos sociais.

Como a análise formulada por Arrighi (1996, 1998) mostrou, o desenvolvimento histórico do capitalismo só pode ser compreendido como resultado de uma formação sistêmica que compreende o núcleo hegemônico central, o grupo semiperiférico, e o grupo periférico. São estruturas estáveis em seus padrões histórico-econômicos de longa duração, e compreendem Estados que formam unidades políticas apenas com relativa autonomia, sobretudo aqueles que se encontram nos conjuntos estruturais periféricos do sistema mundo do capitalismo. O que rege as relações entre os Estados no interior dos conjuntos do sistema e entre as diversas composições orgânicas são os movimentos sistêmicos da acumulação do capital. As ações e intervenções nos sistemas produtivos pelos agentes econômicos privados, essencialmente as grandes corporações industriais e financeiras, obedecem a essa mesma lógica dos ciclos sistêmicos da acumulação do capital, e tendem a compor, junto com os Estados, estratégias de ações racionalizadas conforme a lógica evolutiva imposta pelas dimensões estruturais do capitalismo.

Conforme sugere Arrighi, antes de existir um modelo de desenvolvimento o que existe, de fato, são Estados e unidades econômicas mais abrangentes que impõem uma hegemonia ao restante dos conjuntos orgânicos estruturais. Essa hegemonia se assenta tanto na vitalidade das suas formas de produção da riqueza material quanto na extensão de um capitalismo financeiro que vai gradualmente se tornando a principal forma de concentração e centralização dos movimentos sistêmicos da acumulação.

Acompanha esse processo hegemônico, uma forma dominante de organização técnica e gerencial do trabalho e da produção, que se reveste de um dinamismo econômico e produtivo capaz de comandar os movimentos de criação destrutiva, responsáveis pelos ciclos de inovações tecnológicas, que vão gradualmente deslocando o movimento de produção e reprodução do capital em dimensões cada vez mais competitivas, impondo uma dificuldade sempre maior aos demais Estados e sociedades que integram os conjuntos orgânicos

periféricos e semiperiféricos de acompanhar e reproduzir essa trajetória. A hegemonia de um Estado na regulação desse movimento sistêmico de produção, reprodução e acumulação do capital implica a dominação política e militar em relação aos demais componentes do sistema interestatal de poder. Longe de ser apenas uma imposição de violência e força, a análise de Arrighi (1996) demonstra que, historicamente, os Estados que integram o grupo orgânico central se fortalecem sob o sistema mundial do capitalismo, pois é a única forma de consolidar uma estabilidade organizacional nas relações entre países e Estados, que possibilita a continuidade da acumulação do capital em dimensões relativamente estáveis.

O atrativo exercido pelo Estado hegemônico sobre as demais unidades do sistema mundial do capitalismo é amplo e complexo, envolvendo aspectos econômicos, sociais e culturais. No atual momento histórico do desenvolvimento do capitalismo esse Estado hegemônico ainda é os Estados Unidos. Sua hegemonia se consolidou após as duas guerras mundiais na primeira metade do século XX, mas, desde o final do século XIX, o capitalismo norte-americano já havia tomado a dianteira no movimento sistêmico de acumulação do capital, liderando os processos de organização gerencial da produção e do trabalho, sob as denominações de fordismo e taylorismo, e realizando uma inédita expansão do ciclo de acumulação com base em inovações tecnológicas e no aumento do poder de consumo global em proporções excepcionais.

O sonho americano, que moveu a migração de milhões de trabalhadores em direção ao Eldorado prometido, pode ser percebido também como a viabilidade de reprodução de um modelo de desenvolvimento que prometia o acesso a padrões elevados de renda e de consumo, emprego estável, educação satisfatória, perspectivas qualitativas de vida, realização de projetos pessoais e ascensão social. A típica família norte-americana dos anos 50-60 é uma família sentada à mesa, com uma cozinha moderna e bem disposta, crianças belas e saudáveis, um pai compenetrado lendo o jornal antes de tirar o carro da garagem e ir para o escritório, e uma bela esposa, cuidadosa e responsável pelo lar. É essa a imagem que se reproduzia do modo de vida norte-americano e esse era o sonho de milhões de pessoas pelo mundo.

Na década de 1950, a influência dos Estados Unidos no mundo foi arrasadora e, talvez, só tenham escapado dessa influência os países socialistas da esfera hegemônica soviética devido ao embate ideológico que essa influência implicava. Mas, a reprodução do modelo norte-americano em todos os Estados e sociedades do sistema mundial do capitalismo

era uma ilusão, assim como era ilusório acreditar que o desenvolvimento com base em padrões previsíveis de expansão econômica e produtiva, por meio das industrializações na periferia do capitalismo, iria conduzir tais Estados e sociedades aos mesmos padrões de qualidade de vida, nível de renda e consumo que se verificava nas sociedades desenvolvidas do núcleo hegemônico do capitalismo mundial.

As mazelas da sociedade norte-americana nas décadas de 1950-70 não são contabilizadas quando se constrói a imagem do pretense modelo. E a exploração da mão de obra imigrante, associada a uma fratura social representada pela discriminação dos que não se enquadravam no padrão estético branco e saudável, nem na ética do cidadão vencedor que progrediu materialmente, são elementos que compõem a lógica da estrutura social e cultural norte-americana, que criam choques, conflitos e desequilíbrios em relação aos valores dominantes. Da mesma forma, a crença na superioridade do modelo norte-americano de organização econômica e social desconsidera os impactos nele causados por meio de uma força militar contínua. Os Estados Unidos é um poderio armado desde a 2ª Guerra Mundial, e é bastante discutível que a vitalidade do seu ciclo sistêmico de acumulação capitalista teria as mesmas dimensões históricas e o alcance mundial se o país não tivesse a expansão militar jamais vista pela humanidade.

Dessa forma, a idéia de que os modelos de desenvolvimento dos países e sociedades industrializadas, com alto padrão de renda e consumo possam ser estendidos a todas as sociedades e Estados do mundo não resiste a uma abordagem sistêmica, pelo fato de que a riqueza desses Estados e sociedades desenvolvidas, integrantes do núcleo hegemônico do capitalismo, pressupõe relações de exploração e exclusão que envolvem diretamente os Estados e sociedades dos grupos orgânicos periféricos e semiperiféricos do sistema mundial. Se adotarmos uma abordagem sistêmica, com base em Arrighi (1998, 1996), essa é a perspectiva a trabalhar, o que não significa que é a única forma de se pensar sobre essa questão, ao contrário, é uma das formas, mas optamos por essa.

A segunda dúvida que formulamos em relação às possibilidades de reprodução dos modelos de desenvolvimento considerando a validade das trajetórias dos Estados e sociedades desenvolvidas, consiste na hipótese de que a relativa estabilidade nos padrões de riqueza, medida pela evolução da renda interna no longo prazo, seria um sinal de acomodação das expectativas de vida dos diferentes grupos sociais. Como sugerimos ao tratar dos aspectos não

evidenciados pelo modelo social e econômico norte-americano, a crença nessa possibilidade de acomodação social a determinados padrões de riqueza que se tornam estáveis é outra ilusão que precisa ser vista com atenção. É fato que as sociedades ditas desenvolvidas têm um padrão de vida muito superior ao da maioria das regiões consideradas subdesenvolvidas, mas não é verdade que isso crie uma tendência à acomodação das sociedades em condições de equilíbrio.

Com efeito, a imagem de sociedades pacatas e dóceis, onde a maioria tinha sua expectativa de vida realizada, não corresponde à realidade. Mesmo nos “anos de ouro” (década de 1950 até inícios dos anos 70), quando o padrão norte-americano estimulava a expansão do Estado de Bem-Estar e os países da Europa Ocidental, em especial os nórdicos, passavam a ser referência de estabilidade social e padrões de vida satisfatórios, não é lícito ignorar os ajustes estruturais internos, que causaram momentos de choque e enfrentamento. Com relação aos demais países da esfera de alto padrão de renda e consumo da Europa Ocidental, mesmo com as condições favoráveis naquele momento histórico, não é possível acreditar que, por exemplo, as sociedades inglesa, francesa e alemã viveram numa estabilidade social ampla o suficiente para tornar os conflitos e desequilíbrios sociais daquele período situações de exceção.

Se for verdade que houve uma “era de ouro” do capitalismo mundial no pós-guerra, com certeza, conforme demonstrou Hobsbawm (1996), essa era existiu apenas para uma minoria de países, cujas sociedades continuaram a reproduzir desequilíbrios que atingiram uma boa parte da população. Na verdade, não se pode assim considerar um período de exceção que antecede um quadro de agravamento social e econômico, pois a partir da década de 1960 os desequilíbrios nas diversas sociedades do sistema do capitalismo mundial foram se agravando sempre mais. Para a maioria dessas sociedades a perspectiva de atingir elevados padrões de riqueza foi se tornando um sonho cada vez mais distante e, quanto a isso, vive-se hoje uma passividade que beira a melancolia.

Conforme dados do Instituto Mundial de Pesquisa Econômica, órgão ligado à ONU, em 2006 os 2% mais ricos de toda a população global detinha 50% da riqueza mundial, enquanto os 50% de pessoas mais pobres dessa população detinham apenas 1% da riqueza mundial. Nunca a polarização esteve tão evidente na história social da humanidade. Quase 90% da riqueza mundial estavam localizadas na América do Norte, Europa Ocidental, Japão e

Austrália, sendo que 32,6% do total de ativos e bens dos 10% de indivíduos mais ricos do mundo se encontravam nos Estados Unidos.⁸¹

Esses números mostram que está muito distante o sonho de reproduzir o modelo de desenvolvimento das economias dos países centrais nas regiões periféricas do capitalismo mundial. Hoje, é evidente que as sociedades nos países desenvolvidos não encontram mais, como se poderia supor, a estabilidade e a previsibilidade de alto nível social, pois a opulência ostentada por determinados setores nessas sociedades mostram o contrário, e tal condição se afirma cada vez mais como uma temeridade.

Ou seja, a existência de padrões excelentes de qualidade de vida e elevados níveis de renda e consumo nas sociedades desenvolvidas, ao mesmo tempo em que milhões de pessoas no restante do mundo, nas sociedades da periferia do capitalismo têm suas perspectivas de vida tragicamente condenadas ao desespero e à marginalidade, não é o resultado de melhores ou piores aptidões inatas para o trabalho e o estudo, mas, antes, são faces de um mesmo corpo, o sistema econômico mundial sob o capitalismo.

Outra questão de difícil conclusão, sobre a qual tecemos algumas considerações em nosso trabalho, refere-se à possibilidade de que o ciclo hegemônico do Estado norte-americano esteja chegando ao seu final, com a ascensão das competitivas economias flexíveis do Leste e Sudeste Asiáticos, puxadas pela vigorosa expansão da produção material na China e pelo expressivo capitalismo financeiro no Japão e em cidades como Hong-kong e Cingapura, bem como pela progressiva expansão do ciclo de inovações tecnológicas e aceleração do progresso técnico em toda a região, com destaque para o movimento de emulação pretendido por Taiwan e Coréia do Sul em relação aos seus vizinhos e às economias ocidentais desenvolvidas.

Como vimos, ainda é cedo para considerar que mudou de endereço o centro do capitalismo avançado, mas é inegável que o movimento sistêmico de acumulação do capital se desloca para o Leste e o Sudeste Asiáticos. Conforme a análise de Arrighi, isso deveria significar a emergência de um novo Estado hegemônico nas relações interestatais de poder, mas não há indícios de que o Estado norte-americano está perdendo a hegemonia mundial, ao

⁸¹ Conforme artigo de Chris GILES, do Financial Times, traduzido por Paulo Migliacci: Só 2% concentram metade da riqueza mundial, diz estudo. **Jornal Folha de S. Paulo**, 06/12/2006, p. B7.

contrário, o poder regulador global das relações interestatais está cada vez mais sob o controle dos Estados Unidos, que tem um poder decisivo não apenas no Conselho de Segurança da ONU, como também pode tomar decisões militares unilaterais e, em último caso, também à revelia dos vetos impostos por este Conselho, como demonstrou nas ações militares no Iraque (2003) e como tem procurado deixar claro em relação aos seus interesses no Oriente Médio.

De qualquer forma, a expansão do capitalismo flexível e altamente competitivo do Leste Asiático trouxe a imagem de um novo modelo na obtenção do desenvolvimento, e esse modelo tem sido, no caso das sociedades periféricas ou semiperiféricas, como é o caso brasileiro, bastante associado com os rumos dados ao desenvolvimento pelo Estado sul-coreano. Num sentido mais amplo, seria preciso falar em modelo asiático para que essa suposição tivesse alguma base real. Mas não há ainda como perceber que o modelo asiático, salvo as alterações na organização da produção e do trabalho, com base no toyotismo e na acumulação flexível, esteja realizando o mesmo ciclo de expansão que o modelo norte-americano realizou na década de 1950.

Outra forma de entender o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro é pensar em aspectos mais pragmáticos e imediatos, como as prioridades da política econômica e os objetivos de médio e longo prazo em relação ao dinamismo econômico e produtivo. Nesse sentido, é possível perceber uma padronização de determinadas medidas tomadas pelo Estado, com aval de organismos “multilaterais” de regulação econômica, como o Banco Mundial e o FMI, que indicam a continuidade de certos padrões associados ao neoliberalismo e ao Consenso de Washington. Esse “modelo” – que tem início em 1994, juntamente com o Plano Real, e que talvez nem deva ser entendido como um modelo de desenvolvimento, mas apenas como regulador de determinados desequilíbrios econômicos – tem como objetivo central o controle da inflação, por meio de uma associação entre a estabilidade da taxa de juros em padrões relativamente altos, e uma sobrevalorização da moeda nacional no câmbio internacional com base no dólar norte-americano, o que garante o lucro dos investidores externos, mas inibe o crescimento econômico.

Como procuramos mostrar, o resgate do desenvolvimentismo nos últimos anos tem estimulado uma revisão desse modelo de ajuste econômico, visando romper com suas limitações ao crescimento econômico, o que significaria reduzir a taxa de juros e desvalorizar o real diante do dólar norte-americano, algo semelhante ao que a Argentina tem feito. Mas

não há indícios de que isso irá acontecer. O que se observa em alguns Estados periféricos, na América do Sul é mais visível na Venezuela, é o reforço do papel do Estado na definição dos objetivos estratégicos do desenvolvimento, inclusive chegando a insinuar-se uma passagem ao socialismo, mas os limites impostos pelo sistema mundial do capitalismo e os embates internos que tais Estados teriam que travar, caso da Bolívia, reduz muito a viabilidade dessa perspectiva. De qualquer forma, há uma ruptura em relação à crença nos modelos hegemônicos de desenvolvimento e uma negação frontal aos condicionamentos impostos pela globalização econômica.

Com relação à globalização econômica, o que podemos concluir é que ela não representa, de forma alguma, uma nova era da história da humanidade. Conforme Kostas Vergopoulos (2005) e Roberto Leher (1998) é preciso desmistificar essa sugestão, que vem carregada de elementos ideológicos. Antes disso, a globalização deve ser pensada como uma forma de adesão de Estados e agentes econômicos internos a determinadas políticas, que têm o objetivo de estimular o fluxo de capitais e criar condições para o investimento externo direto. Conforme François Chesnais (1996), o mais correto seria considerar essa expansão intensa de acumulação como uma investida da mundialização do capital, que vai rompendo barreiras sociais e culturais nas diversas regiões com a imposição da sua lógica a todas as dimensões da vida social e humana.

Na verdade, como demonstrou Arrighi (1996), essa globalização corresponde a surtos de internacionalização da produção, acumulação, concentração e distribuição do capital, que se iniciaram com a própria história do capitalismo, mas se tornaram de fato mundiais a partir da expansão hegemônica liderada pelo capitalismo inglês, que o autor define como imperialismo britânico de livre-comércio. A intensificação da globalização do capital, para Arrighi, corresponde a determinados momentos do ciclo sistêmico da acumulação. É possível, assim, que o atual momento da globalização econômica esteja associado tanto a uma fase financeira da hegemonia norte-americana, quanto à ascensão do núcleo asiático no movimento de produção material e circulação da riqueza.

Conforme a análise de Arrighi (1996), entendemos a globalização como uma dimensão estrutural da dinâmica do sistema econômico mundial, mas, de forma alguma, um novo período histórico, uma nova era para a humanidade ou coisa do gênero. Segundo Leher (1998), esse tipo de análise tem cumprido muito mais uma função ideológica do que

possibilitado o entendimento de todas as implicações da dinâmica da mundialização do capital e da adesão de Estados às políticas de globalização.

Nesse nosso trabalho, destacamos, em primeiro lugar, a idéia central de que se busca legitimar as novas demandas trazidas pela globalização com a sugestão de que a mesma obedece a um imperativo tecnológico, o que, conforme Celso Furtado (2001), a tornaria uma condição inexorável ao desenvolvimento. Apesar de reconhecer a relevância do progresso técnico e da inovação tecnológica nas necessidades de organização e reestruturação produtiva dos sistemas econômicos, com alcance potencialmente crescente na acumulação do capital, não concordamos que a globalização reflita os imperativos tecnológicos e, tampouco, que o progresso tecnológico se dá de forma autônoma em relação aos fatores estruturais do sistema econômico, pois, por exemplo, o Estado tem uma participação decisiva nesse processo.

Com efeito, uma rápida observação de alguns produtos tecnológicos de maior alcance social nos dias de hoje: computador, internet, aparelhos celulares, detectores de velocidade, identificadores de objetos à distância, sistemas de rádio-transmissão, radares, comunicações à distância via cabo, tecnologia digital das informações, veículos de explosão em alta velocidade, materiais resistentes ao choque e ao calor e frio extremos, enfim, essa breve lista advém de empreendimentos no campo da engenharia militar, para os quais os Estados deram suporte estratégico ou foram os investidores iniciais, passando-os a seguir à iniciativa privada. Assim, é arriscado considerar que os ciclos de inovações tecnológicas obedecem a uma vontade própria, que não como há controlar o efeito social de certos produtos com tecnologia avançada. Na verdade, é lícito concordar com os marginalistas na questão da determinação do valor econômico, pois a perspectiva de consumo escasso e seletivo em relação a produtos com tecnologia de última geração determina um lucro potencial ao fabricante, que realiza a acumulação do capital num ritmo suficiente para que os novos ciclos de produção e consumo desses produtos possam cair marginalmente de preço até se estabilizarem num valor necessário ao custo da produção, mas não a uma intensificação da acumulação do capital.

É discutível também que as economias periféricas do sistema mundial do capitalismo tenham apenas que se adaptar ao movimento da globalização, devido ao dinamismo possibilitado pelo comércio internacional e pela intensificação da competitividade nos diversos setores econômicos. É possível que, ao restringir a globalização em suas dimensões nacionais, países periféricos diminuam seus padrões de competitividade em relação às

economias inseridas no movimento da globalização, mas trata-se, sobretudo, de entender o que se pretende para a sociedade.

Se entende-se que acirrar a luta competitiva será mais benéfico para o conjunto da sociedade do que estimular padrões intermediários de consumo e buscar uma nova forma de relacionamento com o mundo da produção, onde a cultura de um povo encontre abrigo em formas diferenciadas de satisfação e lazer, então será necessário preparar-se para lidar com jovens cada vez mais condicionados a disputar o acesso seletivo a produtos sempre mais sofisticados, muitos dos quais de utilidade duvidosa. Há certas disputas que não valem a pena serem travadas. Não há porque, por exemplo, realizar um esforço desmedido e insano, exaurindo os recursos naturais de um país, para competir com a indústria de aparelhos com tecnologia digital dos países que se encontram na fronteira tecnológica. Seremos capazes de pensar outros caminhos para nossas necessidades de consumo? Pensar no desenvolvimento significa refletir sobre o que queremos viver.

A associação da globalização com o advento das sociedades do conhecimento e da informação trouxe consigo o fortalecimento da idéia de que as condições de inserção na nova fase do desenvolvimento econômico mundial dependem de uma corrida em direção ao progresso técnico e à fronteira tecnológica, o que significaria ampliar a qualificação da força de trabalho principalmente por meio da solução da questão educacional. Essa é uma sugestão que essa precisa ser discutida com mais profundidade.

Hoje, a pressão realizada sobre a educação escolar decorre de implicações dessa análise relacionada às sociedades do conhecimento e da informação. Não se trata apenas de reforçar o mito ou a ilusão do desenvolvimento por meio do resgate da teoria do capital humano, tal pressuposto implica atribuir um papel crucial à educação escolar, o que para aqueles que convivem com o mundo da educação, que abraçam essa profissão e essa vida como uma prática transformadora, traz uma pressão sufocante, tornar-se responsável pela sobrevivência de toda uma sociedade, uma economia nacional, um país. Teria sentido realmente essa associação? De onde vem toda essa expectativa?

A deliberada associação entre o progresso técnico e a qualificação da força de trabalho por meio de uma função estratégica e essencial desempenhada pela educação escolar vem das teses sobre o capital humano formuladas por Theodore W. Schultz e Gary Becker a partir dos

anos de 1960. Essa teoria surgida como um desdobramento das teses desenvolvimentistas cumpre uma função eminentemente ideológica ao deslocar a atenção dos conflitos estruturais do capitalismo para os méritos individuais daqueles que conseguiram ascender socialmente devido aos corretos investimentos feitos em sua formação educacional e capacitação profissional. Tal perspectiva teórica insere o capital humano nas teses marginalistas, onde o valor é medido por estímulos seletivos aferidos individualmente. Assim, é a escassez e não o excesso de conhecimento que determina o valor econômico da educação.

Dessa forma, a proliferação de cursos e escolas técnicas visando uma rápida qualificação da força de trabalho para a sua inserção no mercado de trabalho irá com certeza atender aos interesses do movimento da acumulação do capital, mas, quanto maior o índice de escolaridade e de capacitação técnica da força de trabalho menor será a recompensa marginal por essa condição, maior será a imposição de novos critérios seletivos de qualificação e de capacitação da força de trabalho, e maior será a concorrência entre os integrantes dos mesmos estratos sociais que buscam inserir-se no mercado de trabalho.

Por esse caminho, apenas acirramos a competitividade entre os trabalhadores, e tornamos o mercado de trabalho mais seletivo. O incremento do nível de conhecimento e educação formal de uma população, por certo, eleva sua capacidade de enfrentar desafios, buscar respostas, compreender melhor os processos, mas isso não significa que qualquer trabalhador será mais produtivo do que outros que realizam a mesma função, ou que terá recompensas salariais proporcionais ao seu acréscimo de escolaridade. Trata-se de uma ilusão dupla, primeiro, a de que a educação escolar irá capacitar trabalhadores em condições ideais de realizar aprendizagens tecnológicas e, segundo, a de que a escolaridade seja um indicador do potencial de capital humano proporcional, tanto à produtividade quanto aos retornos econômicos que se poderá usufruir.

O axioma fundamental da teoria do capital humano consiste na afirmação de que a educação é uma condição vital do desenvolvimento econômico e que os processos de industrialização serão tanto mais efetivos e equilibrados quanto mais alto for o nível educacional da população de um país e da sua força de trabalho. Nessa perspectiva, as reformas educacionais deveriam ser realizadas periodicamente tendo como objetivo máximo a constante modernização do sistema de ensino visando à ampliação das condições de capacitação e aprendizagem da força de trabalho como forma de assegurar tanto um aumento

da produtividade do trabalho quanto da criação de habilidades necessárias ao acompanhamento das inovações tecnológicas e organizacionais. Assim, a manutenção da competitividade dos setores produtivos, basicamente o setor industrial, exigiria uma estrutura de ensino adequada às demandas do sistema econômico.

Em sua tentativa de instrumentalizar a educação escolar, a teoria do capital humano propõe a criação de um vínculo estrutural entre educação e desenvolvimento que, nos dias atuais, possibilita sua identificação, tanto com os imperativos tecnológicos da globalização quanto com as novas demandas e competências que seriam localizadas no surgimento das sociedades do conhecimento e da informação. A essência desse vínculo se reveste na possibilidade de que, por meio de ajustes estruturais no sistema de ensino, seria possível adequá-lo aos requisitos de aumento da produtividade da força de trabalho e da competitividade do sistema econômico como um todo.

Na origem das teses do capital humano a respeito do valor econômico da educação encontram-se tanto os fundamentos das teorias da modernização quanto os condicionamentos impostos pela industrialização. A reestruturação do sistema de ensino voltada para os objetivos econômicos desenvolvimentistas implicava uma função normalizadora, que se apoiou no discurso da modernização para criar o consenso necessário aos objetivos de sua regulação e de hegemonia jurídica e institucional. Isso pode ser evidenciado, concretamente, não apenas pela implantação, mas também pelos impactos das reformas educacionais mais amplas, que sinalizam a intencionalidade das novas mudanças estruturais. Contudo, tais reformas não têm a função de romper, mas sim de reforçar a obtenção de resultados dentro do sistema econômico e produtivo.

Os vínculos da educação escolar com as teses de modernização e o impacto dos processos de industrialização seriam, então, duas características estruturais que se modificaram com o passar do tempo, mas que mantiveram linhas gerais da construção teórica quando pensadas a partir de um novo contexto, possibilitado pelas sociedades do conhecimento e da informação. No atual momento histórico, as novas demandas que se procura atribuir à educação escolar são justificadas pelas necessidades de expansão tecnológica e de mudanças geradas pela globalização econômica. Em essência, o que se propõe é tornar nossos jovens mais aptos para competir em um mundo globalizado, onde a facilidade de assimilação de novas tecnologias e formas flexíveis de organização do trabalho

seria determinante. Além disso, busca-se relacionar a melhoria nos sistemas educacionais às possibilidades de desenvolvimento sustentável, com redução da pobreza e das desigualdades sociais. Para verificar se os padrões adotados pelos sistemas de ensino estão cumprindo seus objetivos, propõe-se a criação de instrumentos de coleta de dados que viabilizem aferir o desempenho individualizado dos integrantes das unidades educacionais, principalmente professores, e busca-se criar consenso para uma rotina de testes comparativos centralizados entre os estudantes, cujo objetivo é classificar tanto as escolas quanto estudantes e professores pelos seus níveis de eficiência e competência.

Como ressaltamos, não existem comprovações de que haja, de fato, uma relação intrínseca entre níveis de escolaridade e de renda, e que um trabalhador com maior escolaridade seja mais produtivo que aquele com menor escolaridade. De certa forma, a associação entre escolaridade e emprego esconde outras relações, que talvez sejam mais determinantes: nível de renda e emprego, estrutura familiar e emprego, moradia e emprego, formação cultural e emprego. Ao alegar que maior escolaridade significa mais salário, toma-se também essa relação de forma absoluta, sem considerar qual é o limite de escolaridade para a contratação de pessoal pelas empresas. Isso significa que não há exatamente uma preocupação com a produtividade ou com a competência técnica de um trabalhador, mas sim que os limites de escolaridade mínima podem ser apenas uma forma de seleção de pessoal. Dessa forma, o trabalhador que não pode disputar um posto de trabalho por conta de seu nível de escolaridade terá uma renda menor do que aquele que disputou e obteve a vaga, mas, se ambos tiverem origem nos mesmos extratos sociais, o que é provável, a renda de um aumenta não por seu maior nível de escolaridade associado a uma maior produtividade ou competência técnica, mas pelo fato do outro ser excluído da seleção devido aos critérios adotados pelas empresas.

Assim, quanto mais elevado for o nível de escolaridade mínima fixado nos processos seletivos de mão de obra, maior é a tendência de exclusão do mercado de trabalho de parte significativa dos segmentos sociais que têm uma origem sócio-cultural próxima e disputam nas mesmas condições formais as possibilidades de inserção no sistema econômico. Nesse caso, maior será também a procura por certificação escolar, o que não significa interesse de estudar e se aprofundar no domínio satisfatório de conhecimentos básicos, universais, técnicos e científicos, mas sim de cumprir, o mais breve possível, um quesito que impede a disputa por vagas em igualdades de condições.

Quanto maior for o nível de escolaridade exigido em relação aos benefícios sociais e econômicos dos cargos disputados, mais seletivos se tornam os mecanismos de acesso tanto ao tipo de ensino e de formação quanto ao mercado de trabalho afetos a tais exigências. Assim, a elevação progressiva da escolaridade e a demanda cada vez mais seletiva para um determinado tipo de formação e capacitação que a educação possibilita acompanham a formação de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e restrito, que confere grande mobilidade social e profissional aos trabalhadores empregados, mas que não se associa de nenhuma maneira a um mecanismo de distribuição da renda.

Aumenta a concentração da renda ao mesmo tempo em que o sistema de ensino e a sua vinculação ao mercado de trabalho tornam-se cada vez mais seletivos. Aumenta a competição pelas vagas entre setores populacionais que têm uma origem próxima ao mesmo tempo em que se individualiza o prêmio ou mérito pelo esforço educacional. Por outro lado, caso se observe uma redução da oferta de vagas num certo setor profissional devido a conjunturas recessivas na economia ou problemas específicos daquela área, cria-se um desestímulo ao estudo que atinge tanto os que não puderam disputar as vagas, quanto os que as disputaram e não vêem perspectivas de inclusão no mercado de trabalho. Esses são alguns dos encadeamentos entre educação e sistema econômico que não se enquadram nos modelos analíticos do capital humano. Mas são reais e perversos.

Esse raciocínio de que estudar mais resolverá, de forma individualizada, o problema do desemprego e dos baixos níveis salariais, bem como das precárias condições de trabalho, na verdade, encobre características estruturais do sistema econômico e produtivo, e transfere para a escola a responsabilidade pela resolução de contradições inerentes à dinâmica do capitalismo, sobretudo nas sociedades periféricas do sistema econômico mundial. Encobre, ainda, a verdade sobre a lógica do sistema econômico, que precisa e cria um enorme contingente de desempregados para manter as condições gerais da produção, necessárias ao movimento da acumulação do capital por meio da extração da mais-valia relativa e absoluta.

Esse é um dos motivos centrais para a pressão no interior das escolas, acentuando o nível de tensão entre os profissionais em educação, pois a retomada da teoria do capital humano e sua instrumentalização do ensino no formato das novas demandas impostas pelas sociedades do conhecimento e da informação aprofundaram a tese de que, para competir num mundo globalizado, é necessário um aumento constante da produtividade da força de trabalho,

e que caberia à educação escolar criar as condições ideais para que a população chegasse previamente preparada ao mercado de trabalho. Economiza-se, assim, o esforço empresarial na capacitação e qualificação da sua força de trabalho.

Por outro lado, num contexto de exclusão social e de precarização do emprego que se acentua com a globalização capitalista, a educação escolar passou a ter também a função de amenizar os efeitos da pobreza e da marginalidade social, tornando-se, conforme as análises de Dalila A. de Oliveira (2000), espaço de inclusão e diluição dos conflitos sociais criados pelo sistema, cumprindo, assim, uma dupla função vital para a reprodução do sistema econômico em suas atuais linhas constitutivas. Caso a escola e a educação escolar caminhem no sentido das demandas colocadas pelas sociedades do conhecimento e da informação, é possível que suas características históricas e culturais - de prover os jovens de pensamento reflexivo e crítico, de criar relações sociais mais cooperativas do que competitivas, conduzindo a sociedade e os jovens a uma vida mais plena de significados e em busca de uma emancipação necessária à humanidade - estejam sendo soterradas de vez pelos conceitos mecanicistas que se busca impor.

Existem outras formas de compreender as relações entre sistema produtivo e sistema de ensino, como as teses reprodutivistas da educação e as análises que concebem a escola, em si, como improdutiva, não tendo nenhuma importância, tanto na qualificação da força de trabalho, que resultaria da incorporação dos trabalhadores às unidades econômicas, quanto na criação de um suporte à reprodução e acumulação do capital e ao desenvolvimento econômico. Detivemo-nos mais nas concepções reprodutivistas da educação, por entender que apresentam uma perspectiva maior.

As teses reprodutivistas precisam ser pensadas com cuidado, pois é possível que o espaço escolar realmente reproduza as condições necessárias ao sistema econômico e social, seja para a exploração econômica, seja para disciplinar a força de trabalho. Mas não pensamos apenas dessa forma. Nossa investigação nos conduziu à tese de que a escola é um campo de possibilidades, que os caminhos não estão dados, e que, se há uma reprodução de determinadas estruturas do sistema econômico e da organização social, também há perspectivas, tanto de ruptura com relação a esses condicionamentos quanto de criação de possibilidades individuais de ascensão social e econômica.

A educação escolar realmente precisa ser modificada em determinados aspectos de sua organização, mas não no sentido de atender as demandas de maior eficiência, seletividade, competitividade, e aumento da produtividade do trabalho, essas são as demandas que interessam só ao mundo econômico regido pela lógica do capitalismo, e do qual a escola faz parte, mas ela não se reduz a isso. A escola tem também uma vida própria, uma história cultural, e mesmo que obedeça aos requisitos do mercado e dos proprietários dos ativos, caso das escolas particulares, ou que siga as determinações legais para o seu funcionamento, caso das escolas públicas, é impossível transformá-las apenas em locais de reprodução de interesses externos. Mesmo as escolas mais autoritárias que possamos imaginar são locais de convívio e de troca de experiências e, nesse sentido, podem criar espaços de rupturas e de construção de novos vínculos.

Essas rupturas, e essa é a lição mais importante que aprendemos com Mészáros (2005), não podem ser só formais, não podem ser apenas discursivas, superficiais, precisam ser essenciais, precisam ir além da aceitação de pequenas vantagens momentâneas, que induzem nos atores e agentes potencialmente transformadores a passividade de sobreviver nas brechas do sistema, acomodando e subordinando, muito mais do que transformando e emancipando, perpetuando a lógica do capital na sua tentativa de instrumentalizar não somente a instituição escolar, mas também a vida e os sonhos de milhões de pessoas que acreditam ser possível criar um mundo melhor.

É possível construir novas formas de relacionamento social e criação coletiva de conhecimentos e práticas de trabalho, que superem a subordinação hierárquica alimentadora tanto da submissão social quanto da reprodução de conhecimentos científicos que mais aprisionam do que libertam. É possível criar relações de amizade, respeito e lealdade, que não se dobrem aos interesses egocêntricos sugeridos pela exaltação da competitividade.

É possível, sim, romper com os condicionamentos que pretendem nos transformar em objetos, em peças de reposição de um mundo onde as perspectivas do afeto, da pacificação, da alegria de viver e da opção por uma vida simples, de respeito e de cooperação com a natureza, são cada vez mais reduzidas diante do fetiche exercido pelo consumo e do fascínio pela ostentação de riqueza e poder.

Nesse intuito, a prática educacional e a própria instituição de ensino formal podem se reordenar com vistas a objetivos mais elevados, que, ao mesmo tempo em que capacitem e preparem o indivíduo para a vida em sociedade, o que é um desafio de grande dificuldade em si mesmo, também some esforços na tentativa de construir em seus reduzidos espaços físicos, mas de grande alcance social e humano, uma perspectiva de desenvolvimento que supere os limites estreitos do capitalismo e sua racionalidade destrutiva em relação ao meio ambiente e aos vínculos sociais mais abrangentes. A escola pode e deve contribuir para outro tipo de desenvolvimento, que se identifique a um mundo melhor para se viver.

Esse novo desenvolvimento, conforme a análise de Mészáros (2005), implica criar no espaço escolar conhecimentos e práticas alternativas no âmbito das relações cotidianas, que compreendam uma nova lógica de produção, comércio, consumo, prestação de serviços e repartição da renda que possibilitem romper com a lógica do capital e suas formas hegemônicas de mercantilização da vida e das relações humanas. Trata-se de construir uma nova racionalidade nas relações sociais e humanas e no entendimento do significado do universo cósmico e do mundo natural, ao qual pertencemos desde nossa origem.

Essa nova racionalidade é aquela de que nos fala Edmund Sullivan (2004), ao propor a negação do individualismo destrutivo e a criação de uma consciência planetária e de uma cosmologia entre homem e universo onde se supere o caráter destrutivo e dominador do progresso material e tecnológico. É a idéia de que o desenvolvimento humano integral não pode ser dissociado do desenvolvimento natural e cósmico. Peter McLaren (2000) propõe a criação dessa nova racionalidade nas relações humanas com base nas pedagogias libertárias, visando a compreender que o isolamento do indivíduo no mundo é resultado do isolamento do outro. Isso pressupõe negar radicalmente formas enraizadas e discriminatórias de poder, como sugere John Holloway (2003). Uma nova compreensão do desenvolvimento implica na criação de um novo paradigma nas relações entre humanidade, natureza e universo, um paradigma holístico, como propõe Moacir Gadotti (2007).

A criação desse outro mundo possível, de sensação de pertencimento ao universo cósmico e à natureza, movido por uma educação integral e emancipadora, deve enraizar-se cada vez mais na nossa vida cotidiana, como uma árvore, que supera as intempéries e cresce em força, energia e beleza, preparando os frutos de uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

AGARWALA, A. N.; SINGH, S. P. **A economia do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1969.

ALDRIGHI, Dante Mendes. **Financiamento e desenvolvimento econômico: teorias e a experiência coreana**. São Paulo: IPE – Universidade de São Paulo, 1997. 362 p.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer. O Desenvolvimento da América Latina na perspectiva da Cepal dos anos 1990: correção de rumos ou mudança de concepção? . In: FERRAZ, J. C.; CROCCO, M.; ELIAS, L. A. (Orgs.) **Liberalização Econômica e Desenvolvimento: modelos, políticas e restrições**. São Paulo: Futura, 2003. p.100-123.

AMORIM, Cristina; NETTO, Andrei. Efeitos do aquecimento da Terra são irreversíveis nos próximos 100 anos. **O Estado de S. Paulo**, 3 fev. 2007. Vida &, p. A25-27.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 86 p. (Fascículo – na sala de aula, 8).

_____. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 54 p. (Fascículo – na sala de aula, 3).

_____. **Como transformar informações em conhecimento**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 36 p. (Fascículo – na sala de aula, 2).

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo. [ca. 2000]. p.59.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 216 p.

_____. **Educando á Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. 285 p. (Biblioteca freiriana, v. 5).

_____. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.

ARAÚJO, Carlos R. V. **História do Pensamento Econômico: uma abordagem introdutória**. São Paulo: Atlas, 1995. 158 p.

ARBIX, Glauco; ZIBOVICIUS, Mauro; ABRAMOVAY, Ricardo (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001. 309 p.

ARBIX, Glauco; ZILBOVICIUS, Mauro. Por uma estratégia de civilização. In: ARBIX, G; ZIBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 55-70.

ARGENTINA reestatiza empresa de água e esgoto. **Folha de S. Paulo**, 22 mar. 2006. Dinheiro, p. B1.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Tradução Sandra Vasconcelos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 371 p.

_____. **O Longo Século XX**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto/Unesp, 1996. 393 p.

_____; IKEDA, Satoshi; IRWAN, Alex. A ascensão do Leste Asiático: um milagre ou muitos? In: ARRIGHI, G. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Tradução Sandra Vasconcelos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 53-92.

AS públicas que se destacam não fazem parte da rede. **Folha de S. Paulo**, 13 fev. 2006. Educação, p. A12.

BAMBIRRA, Vania. Tipologia de lãs sociedades dependientes. In: MARINI, R. M.; MILLLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**: textos escogidos. Tomo II – la teoria de la dependência. México: Universidad N. Autonoma de México, 1994. p. 289-306.

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1995**. O trabalhador e o processo de Integração mundial. Banco Mundial, 1995. 273 p.

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1997**. O Estado num mundo em Transformação. Banco Mundial, 1997. 276 p.

BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M. **Capitalismo Monopolista**: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. Tradução Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 383 p.

BARRETO, André V. de B. Cultura da cooperação: subsídios para uma Economia Solidária. In: SINGER, P.; CUNHA, G. C.; DAKUZAKU, R. Y. **Uma Outra Economia é Possível**: Paul Singer e a Economia Solidária. São Paulo: Contexto, 2003.

BARROS, Guilherme; BARBIERE, Cristiane. Índices apontam melhor momento do país: segundo estudo controverso e contestado, país tem posição melhor agora do que no milagre econômico dos anos 70. **Folha de S. Paulo**, 20 mai. 2007. Dinheiro, p. B1.

BASTOS, Vânia L.; SILVA, Maria L. F. **Para Entender as Economias do Terceiro Mundo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995. 223 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. 145 p.

BEATTIE, Alan. Comércio mundial desafia “profetas do apocalipse”. **Folha de S. Paulo**, 9 abr. 2006. Dinheiro, p. B20.

BENCINI, Roberta. Da informação ao conhecimento: a era da informação é um fato

consumado e a cada dia seus alunos estão mais antenados... **Revista Escola**. São Paulo, ano XVII, n. 153, p. 17-21, jul. 2002.

BERTUSSI, Guadalupe T. La teoria critica de la educación: dos aproximaciones. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 263-288.

BILLI, Marcelo. China detona crise nos mercados. **Folha de S. Paulo**, 28 fev. 2007. Dinheiro, p. B1.

BIVEN, Carl W. **Quem matou John Maynard Keynes**: conflitos na evolução da política econômica mundial. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 207 p.

BOCATO, Raquel. De cada 10 profissionais, 1 se diz deprimido. **Folha de S. Paulo**, 30 abr. 2006. Empregos, p. 2.

_____. Superprofissional dissimula vida própria. **Folha de S. Paulo**, 25 set. 2005. Empregos, p. 2.

_____. Competitividade mina forças no ambiente organizacional. **Folha de S. Paulo**, 19 nov. 2006. Empregos, p. 2.

_____. Estudante troca nível superior por técnico. **Folha de S. Paulo**, 12 jun. 2005. Empregos, p. 2.

BOOM, Alberto M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**: dos modos de modernización educativa en América Latina. Madrid: Anthropos, [ca. 2001].

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Oliveira, Dalila Andrade: **Gestão Democrática da Educação. Desafios Contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. 204 p.

_____. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: _____. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. (Orgs.) **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

_____. Educação e Globalização: da Educação no Iluminismo à Educação Globalizada - Idéias Preliminares. In: _____. (Orgs.) **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

CANCLINI, Nestor G. **A Globalização Imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo:

Iluminuras, 2003. 223 p.

CANUTO, Otaviano. **Brasil e Coréia do Sul** – Os (des) caminhos da industrialização tardia. São Paulo: Livraria Nobel, 1994. 178 p.

CANZIAN, Fernando. Renda da classe média cai 46% em 6 anos. **Folha de S. Paulo**, 10 dez. 2006. Dinheiro, p. B1.

_____. País segue vulnerável na nova ordem mundial. **Folha de S. Paulo**, 12 mar. 2006. Dinheiro, p. B7.

CARIELLO, Rafael. Tempo de estudo não explica desigualdade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 out. 2004. Brasil, p. 21.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: HYPÓLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.11-57.

CASANOVA, Pablo G. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização excludente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 46-62.

CASTRO, Cláudio de M. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil: o estado de uma nação**: mercado de trabalho, emprego e informalidade. Rio de Janeiro: IPEA/P. Tafner editor, 2006. p. 119-228.

CEPAL-BNDE (Grupo de trabalho). Esboço de um programa de desenvolvimento para o Brasil. In: VERSIANI, F.; BARROS, J. M. **Formação Econômica do Brasil**: a experiência da industrialização. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 281-291. (Série ANPEC de leituras de economia, 1).

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

CINTRA, Marcos A. Furtado explicou nosso atraso, diz economista. **Folha de S. Paulo**, 28 nov. 2004. Brasil, p. A10.

COCCO, Giuseppe. Fordismo e pós-fordismo: algumas referências conceituais. In: **Trabalho e Cidadania**: produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2000. p. 55-91.

COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **História e Crise Contemporânea**. São Paulo: Pulsar, 1994. 167 p.

COMIN, Álvaro A. Notas sobre a atualidade do pensamento de Celso Furtado. In: ARBIX, G; ZIBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 223-236.

COMPETIÇÃO com outros candidatos ocorre já nas aulas: ter um método de estudo ajuda a melhorar o desempenho. **Folha de S. Paulo**, 23 jan. 2007. Fovest, Especial, p. 2.

CRAWFORD, Richard. **Na Era do Capital Humano** – o talento, a inteligência e o

conhecimento como forças econômicas. São Paulo: Atlas, 1994.

CRUZ, Ney H. Investimento estrangeiro bate recorde. **Folha de S. Paulo**, 25 abr. 2007. Dinheiro, p. B1.

_____. Aumenta entrada de capital especulativo. **Folha de S. Paulo**, 27 jun. 2007. Dinheiro, p. B1.

CURSO superior vale o dobro do nível médio. **Folha de S. Paulo**, 7 dez. 2003. Dinheiro, p. B20. [Análises de Ruy Quintans e Jorge Arbache].

D'AMORIM, Sheila. Juro rende mais a empresas do que produção. **Folha de S. Paulo**, 12 mar. 2006. Dinheiro, p. B5.

DELORS, Jacques (Org.) **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. 260 p.

DIANNI, Cláudia. Argentina enfrenta queda da qualidade de ensino e evasão. **Folha de S. Paulo**, 20 jun. 2004. Mundo, p. A19.

_____. Estatização ganha fôlego com Kirchner. **Folha de S. Paulo**, 4 out. 2004. Dinheiro, p. B7.

DOENÇA mental afasta 100 mil por ano: na indústria têxtil e no transporte terrestre, incidência de depressão é duas vezes maior. **Folha de S. Paulo**, 11 fev. 07. Empregos, p. 3.

DOENÇA afeta a produtividade no trabalho: profissionais contam a experiência de lidar com a falta de ânimo e as cobranças de superiores e colegas. **Folha de S. Paulo**, 30 abr. 2006. Empregos, p. 3.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento – os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 85 p. (Coleção Temas Sociais).

_____. Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 17-40.

_____. **Aspectos Econômicos da Educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. 96 p. (Série Princípios, 80).

DRUCKER, Peter F. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Livraria Ed. Pioneira, 1993.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: IEA – USP, 1998. p. 121-159. (Estudos avançados 12 (34)).

ECONOMIA colhe frutos da estabilidade. **Folha de S. Paulo**, 20 mai. 2007. Dinheiro, p. B6

EDUCAÇÃO é arma para a competição global, diz professor. **Folha de S. Paulo**, 7 dez. 2003. Dinheiro, p. B22. [Análise de Jorge Arbache].

ENGUITA, Mariano F. **Educar em Tempos Incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto

Alegre: Artmed, 2004. 128 p.

ERBER, Fábio S. Desenvolvimento brasileiro nos anos 1990: mitos, círculos e estruturas. In: FERRAZ, J. C.; CROCCO, M.; ELIAS, L. A. (Orgs.) **Liberalização Econômica e Desenvolvimento**: modelos, políticas e restrições. São Paulo: Futura, 2003. p. 28-53.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional** : a educação na sociedade do conhecimento. Tradução B & C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004. 207 p. (Educação em pauta – teorias & tendências)

EUA e China são motivos de preocupação para mercado: Greenspan não descarta recessão; chineses tentam evitar superaquecimento. **Folha de S. Paulo**, 23 fev. 2007. Dinheiro, p. B5.

FERRAZ, João C.; CROCCO, Marco; ELIAS, Luiz A. (Orgs.) **Liberalização Econômica e Desenvolvimento**: modelos, políticas e restrições. São Paulo: Futura, 2003. 349 p.

_____. A necessidade de resgatar a discussão sobre o desenvolvimento econômico. In: _____. **Liberalização Econômica e Desenvolvimento**: modelos, políticas e restrições. São Paulo: Futura, 2003. p. 13-26.

FERRETI, Celso. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; et al (Orgs.) **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 220 p.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995. 237 p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução Vânia P. Thurler; Todas Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.169-195.

FORD (Informe Publicitário). China cresce a passos largos. **Folha de S. Paulo**, 25 mai. 2007. Mundo, p. 3.

FORD perde US\$5,8 bi e tem pior trimestre em 14 anos. **Folha de S. Paulo**, 24 out. 2006.

FORMENTI, Lúcia. País perde uma posição no IDH por ainda patinar em educação e saúde. **O Estado de S. Paulo**, 10 nov. 2006. Vida &, p. A22-26.

FRANÇA, Martha S. J.; et al. O futuro é agora: as conquistas da ciência que pareciam ficção estão hoje dentro de nossas casas, escolas e hospitais. **Revista Época**, São Paulo, n. 33, p. 37-62, jan. 1999. Número especial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 168 p.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 230 p.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 234 p.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____; CIAVATTA, M. (Orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.

_____. CIAVATTA, Maria (Orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 203 p.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 136 p.

FURTADO, Celso. Reflexões sobre a crise brasileira. In: ARBIX, G; ZIBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento.** São Paulo: UNESP, 2001. p. 21-28.

_____. **O capitalismo global.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 81 p.

_____. **Os ares do mundo.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 338 p.

_____. Factores estructurales del estancamiento latinoamericano. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.) **La Teoria Social Latinoamericana:** textos escogidos. Tomo I – de los orígenes a la Cepal. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 257-288.

_____. **Formação Econômica do Brasil.** 19. ed. São Paulo: Nacional, 1984. 248 p.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1998. 319 p.

_____. Novas perspectivas para a educação: educar para um outro mundo possível é educar para a consciência planetária, com base em um paradigma holístico. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre, ano XI, p. 8-11, fev./abr. 2007.

GALBRAITH, John K. **O Novo Estado Industrial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. 456 p.

GANDIM, Luís A.; HYPÓLITO, Álvaro M. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPÓLITO, A. M.; GANDIN, L.A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GARZA, Esthela G. Economía, teoría y historia: la CEPAL y los estilos de desarrollo. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana.** Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 318 p. 115-134.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Competências: prepare seus alunos para as novas exigências do mundo. **Revista Escola.** São Paulo, ano XV, n. 135, p. 12-16, set. 2000.

GENTILI, Pablo (Org.) **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 251 p.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 141 p.

_____. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução Vânia P. Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 303 p.

_____. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Tradução Vânia P. Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111-177.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Tradução Vânia P. Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 204 p.

GILES, Chris. Só 2% concentram metade da riqueza mundial, diz estudo. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 dez. 2006. Dinheiro, p. B7.

GOIS, Antônio. Computador em escola não melhora nota. **Folha de S. Paulo**, 23 abr. 2007, Cotidiano, p. C1.

_____. Só 1/3 do ensino particular é adequado. **Folha de S. Paulo**, 28 jun. 2004. Cotidiano, p. C1.

_____.; CONSTANTINO, Luciana. IDH do Brasil melhora, mas país cai uma posição em ranking da ONU. **Folha de S. Paulo**, 10 nov. 2006. Brasil, p. A12-14.

_____.; TAKAHASHI, Fábio. Metade dos docentes já foi xingada por aluno. **Folha de S. Paulo**, 1 mai. 2006. Cotidiano, p. C1.

GÓMEZ, José M. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização excludente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 128-179.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Attílio Brunetta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 140 p.

GORENDER, J. **Globalização, tecnologia e relações de trabalho**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, vol.11, 1997, p. 311-394.

_____. **Estratégias dos estados nacionais diante do processo de globalização**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, 1995, 28 p. (Série História Cultural, 04).

_____. **Globalização, revolução tecnológica e relações de trabalho**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, 1996, 23 p. (Série Assuntos Internacionais, 47).

GRUPO DE LISBOA (Org.). **Limites à competição**. Tradução Maria José Silveira. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1994. 208 p.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, A. (Org.). **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

HANSELL, Saul. Google aumenta exigências para contratar pessoal. **Folha de S. Paulo**, 7 jan. 2007. Dinheiro, p. B4.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. 150 p.

HIRATA, Helena (Org.). **Sobre o modelo japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Edusp, 1993. 313p.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 188 p.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil**: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade. Rio de Janeiro: IPEA/Paulo Tafner editor, 2006. 509 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil**: o estado de uma nação – uma análise ampla e objetiva dos principais problemas e desafios do país. Rio de Janeiro: IPEA/Fernando Resende; Paulo Tafner editores, 2005. 371p.

KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, O. **Novas Tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995. 167 p.

KEYNES, John M. Teoria Geral do Emprêgo, do Juro e do Dinheiro. Brasil: Ed. Fundo de Cultura, 1964. Traduzida de **The General Theory of Employment, Interest and Money**. Londres, Inglaterra, 1957. 366 p.

KRUPPA, Sônia M. P. **Uma outra economia pode acontecer na educação**: para além da teoria do capital humano. São Paulo, *mimeo*, 2006. 21 p.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. Tradução Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 244 p.

KUZNETS, Simon. **Crecimiento econômico moderno**. Madrid: Aguilar, 1973.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.100, mar. 1997.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, Marcelo. A culpa é nossa: relatório feito por painel de cientistas da ONU comprova que aquecimento global é causado por atividades humanas... **Folha de S. Paulo**, 3 fev. 2007. Clima, Especial, p. C1-8.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

LIMA, Bruno. [Popularização do ensino universitário]. **Folha de S. Paulo**, 29 jan. 2006. Especial Pós-Graduação, p. 3.

LIMA, João G. A Descoberta do Talento: concentrar esforços naquilo que se faz bem é a maior ferramenta para o sucesso no mundo das profissões. **Revista Veja**, São Paulo, ano 37, n. 26, jun. 2004.

LOPES, Raul J. ‘Milagre’ da Argentina pode continuar: economistas prevêem que, em 2007, o país terá crescido quase o mesmo que o Brasil desde 1998, apesar da recessão. **Folha de S. Paulo**, 4 jun. 2006. Dinheiro, p. B16.

LORENZO, Francine. Brasileiro teme falar o que pensa no trabalho. **Folha de S. Paulo**, 19 fev. 2006. Empregos, p. 6.

MACHADO, Lucília. R. S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus, 1994. 134 p.

MACHADO, Nilson J. **Cidadania e Educação**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. 191 p. (Coleção Ensaio Transversais).

_____. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004. 165 p.

_____. **Desemprego e Educação**: entre medidas tópicas e perspectivas utópicas. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, 1994. 33 p. (Série Educação para a cidadania, 12).

_____. **O Futuro do Trabalho e a Educação**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, 1995. 18 p. (Série Educação para a cidadania, 14).

MACHADO, Vera B.; KIM, Woo T.; OLIVEIRA, Amaury P. **Lições da Crise Asiática**: o caso coreano. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-Universidade de São Paulo, 1998. 35 p. (Coleção Documentos, 55).

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução Márcia Moraes; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 304p.

MAGNOLI, Demétrio M. **O Mundo Contemporâneo**: uma visão completa e dinâmica dos grandes acontecimentos dos últimos 50 anos. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. 227 p.

MALLORQUÍN, Carlos. Lucha, poder y desencanto: los primeros tiempos de Celso Furtado. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 41-72.

MARINI, Ruy M. Acumulación mundial y subimperialismo. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**: textos escogidos. Tomo II – la teoria de la dependência. México: Universidad N. Autónoma de México, 1994. p. 329-346.

_____. La crisis del desarrollismo. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 135-154.

MARINI, Ruy M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo I – de los orígenes. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 221 p.

_____. **La Teoria Social Latinoamericana**: textos escogidos. Tomo I – de los orígenes a la Cepal. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 359 p.

_____. **La Teoria Social Latinoamericana**: textos escogidos. Tomo II – la teoria de la dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 375 p.

_____. **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 318 p.

MARTORELLA, Ana E. C. Los miserables en la teoria social latinoamericana. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependência. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 237-262.

MATSUURA, Koichiro. Educação para todos. **Folha de S. Paulo**, 14 jul. 2006. Tendências/Debates, p. A3.

MEIER, Gerald M.; BALDWIN, Robert E. **Desenvolvimento econômico**: teoria, história, política. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 77 p.

MILONE, Paulo C. **População e Desenvolvimento**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Teoria do desenvolvimento econômico e social. In: PINHO, D. B. (Org.) **Manual de Economia**. São Paulo: Saraiva, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Plano Decenal de Educação para**

Todos. Brasília: MEC, 1993. 127 p.

MIRANDA, Marília G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 100, março de 1997.

MORAES, Carmen S. V. Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma Perspectiva Histórica. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145.

MORAES, Reginaldo C. C. de. As incomparáveis virtudes do mercado. Políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: N. Campos Krawczyk; M. M. & Sérgio Haddad. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio R.; MOTTA, Raúl D. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003. 111 p.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

MOVIMENTO quer melhorar ensino: compromisso Todos pela Educação pretende mobilizar a população a reivindicar mais qualidade. **Folha de S. Paulo**, 6 set. 2006.

NASCIMENTO, Benedito H. **O Desenvolvimento e seu Modelo: seis estudos sobre desenvolvimento econômico**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1986. 224 p.

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 283 p.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. 360 p.

OLIVEIRA, Francisco. O maior economista foi um servidor da República. **Folha de S. Paulo**, 21 nov. 2004. Brasil, p. A16.

OLIVEIRA, Maria A. M. (Org.) **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 119 p.

OLIVEIRA, Romualdo P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. É preciso melhorar: a constatação de que os melhores resultados estão nas escolas frequentadas pela elite, além de desconhecida, subsidia pouco as medidas necessárias para reduzir a desigualdade. **Folha de S. Paulo**, 9 fev. 2007. Cotidiano, p. C10.

OSORIO, Jaime. Fuentes y tendencias de la teoria de la dependência. In: MARINI, R. M.;

MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 157-178.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. Tradução Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. 422 p. (Biblioteca freiriana, 9).

OURIQUES, Nildo D. Hacia una teoria marxista de la dependencia. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana**. Tomo II – subdesarrollo y dependencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 179-198.

PAIVA, Luísa (Colaboração). Notas altas impulsionam carreira: bons alunos garantem vaga no mercado de trabalho graças ao desempenho acadêmico. **Folha de S. Paulo**, 23 jul. 2006. Empregos, p. 2.

PARA especialistas, informatização deve trazer bom conteúdo. **Folha de S. Paulo**, 23 abr. 2007. Cotidiano.

PARANAGUÁ, Paulo. Al vive seu melhor ciclo em 30 anos, diz BID. **Folha de S. Paulo**, 12 fev. 2006. Dinheiro, p. B3.

PATU, Gustavo. Brasil fica na lanterna entre emergentes. **Folha de S. Paulo**, 3 set. 2006. Dinheiro, p. B5.

PEREIRA, Luiz C. B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. Tradução Ricardo Ribeiro; Martha Jalkauska. São Paulo: Editora 34, 1996. 360 p.

_____. O novo desenvolvimento. **Folha de S. Paulo**, 19 set. 2004. Dinheiro, p. B4.

PHYLLIS, Deane. **A evolução das idéias econômicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

POCHMANN, Marcio (Org.) **Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade**: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Perseu Abramo e Cortez, 2002. 255 p.

PRÉBISCH, Raúl. La industrialización de América Latina. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.) **La Teoria Social Latinoamericana**: textos escogidos. Tomo I – de los orígenes a la Cepal. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 225-256.

PREVISÃO para PIB argentino já supera 9%. **Folha de S. Paulo**, 14 fev. 2006. Dinheiro, p. B6.

PROGRAMA de Aceleração do Crescimento: plano depende de empresários e oposição. **Folha de S. Paulo**, 23 jan. 2007. Dinheiro, p. B1-8.

RECIO, Albert. **Escuela, economia y trabajo**. [S.l.:s.n.] [ca. 1999].

RIBEIRO, Nye. As aparências enganam: nem sempre o melhor aluno é aquele que ostenta as melhores notas... **Revista Educação**. São Paulo, ano 26, n. 225, p. 18-21, jan. 2000.

RICUPERO, Rubens. A busca de sentido para a economia e o desenvolvimento. In: In: ARBIX, G; ZIBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 41-54.

_____. Celso, o intelectual do outro Brasil. **Folha de S. Paulo**, 21 nov. 2004. Brasil, p. A16.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron books do Brasil, 1996. 315 p.

RIVERO, Oswaldo de. **O Mito do Desenvolvimento**: os países inviáveis no século XXI. Tradução Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2002. 222 p.

RODRIGUES, Alexandre; et al. Receita das campeãs: bons professores e boa estrutura. **Folha de S. Paulo**, 13 fev. 2006. Educação, p. A12.

ROLLI, Cláudia. Emprego deve repetir resultado de 2006. **Folha de S. Paulo**, 7 jan. 2007. Dinheiro, p. B3.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Campinas: Papirus. [ca. 1995].

ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico**: (um manifesto não-comunista). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SACHS, Ignacy. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ARBIX, G; ZIBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 155-164.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269 p.

_____. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SALÁRIOS maiores concentram perdas: rendimento dos trabalhadores que ganham mais de cinco mínimos recua 6,3% desde 2001, e saldo de empregos, 7,8%. **Folha de S. Paulo**, 10 dez. 2006. Dinheiro, p. B3.

SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2001. 327 p.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 348 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.

SANTOS, Theotônio dos. La teoria Del ddesarrollo y su crisis. In: MARINI, R. M.; MILLLLÁN, M. (Orgs.). **La Teoria Social Latinoamericana: textos escogidos**. Tomo II – la teoria de la dependência. México: Universidad N. Autonomia de México, 1994. p. 37-46.

SAYAD, Alexandre. Faltam professores: o desenvolvimento econômico depende do ensino de ciências mas país tem déficit de 250 mil docentes nessa área. **Revista Educação**, São Paulo, ano 8, n. 95, p. 34-41, mar. 2005.

SCHEINKMAN, José A. Educação e desenvolvimento. **Folha de S. Paulo**, 12 mar. 2006. Dinheiro, p. B2.

SCHINELLER, Lisa M. Brasil tem fundamentos mais sólidos em 2005. **Folha de S. Paulo**, 9 jan. 2005. Dinheiro, p. B8.

SCHLEICHER, Andréas. **A melhoria da qualidade e da equidade na educação: desafios e respostas políticas**. São Paulo: Moderna, 2006. 72 p.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teorias econômicas de Marx a Keynes**. Rio de Janeiro: 1970.

SCHWARTZ, Gilson. Economista encarnou desenvolvimentismo. **Folha de S. Paulo**, 21 nov. 2004. Brasil, p. A20.

_____. **As profissões do futuro**. São Paulo: Publifolha, 2007. 112 p. Disponível no site da Publifolha. Folha Online. Acesso em: 02 de março de 2007.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio C. G. da. **Escola Sem Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 2004. 140 p.

SILVA, Tomaz T. da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996. 273 p.

SILVEIRA, Sérgio A. Procuram-se vagas: crise econômica fecha postos de trabalho – inclusive para jovens com alta escolaridade. **Revista Educação**, São Paulo, ano 26, n. 225, p. 32-40, jan. 2000.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento Solidário: significado e estratégias**. São Paulo: *mimeo*, 2006. 14 p.

_____. **Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 139 p.

_____. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: _____; SOUZA, A. R. (Orgs.) **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

_____. **O Capitalismo:** sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1995. 87 p. (Coleção Polêmica).

_____. **Curso de Introdução à Economia Política.** 4 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978. 186 p.

_____; SOUZA, André R. (Orgs.) **A Economia Solidária no Brasil:** a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2003. 360 p.

SOARES, Pedro. Renda dos mais instruídos cai 12% em 4 anos. **Folha de S. Paulo**, 30 abr. 2006, Dinheiro, p. B1.

_____. Cresce a qualificação da força de trabalho do país. **Folha de S. Paulo**, 19 de dez. 2006. Dinheiro, p. B6.

_____. Novo cálculo eleva PIB de 2006 a 3,7%. **Folha de S. Paulo**, 29 mar. 2007. Dinheiro, p. B8.

_____; CANZIAN, Fernando. PIB sobe 4,3% puxado por consumo e serviço. **Folha de S. Paulo**, 14 jun. 2007. Dinheiro, p. B1-8.

SOUZA, André R. de. Economia Solidária: um movimento nascente da crise do trabalho. In: SINGER, P.; CUNHA, G.C.; DAKUZAKU, R. Y. (Orgs.) **Uma Outra Economia é Possível:** Paul Singer e a Economia Solidária. São Paulo: Contexto, 2003. 318 p.

_____; CUNHA, Gabriela C.; DAKUZAKU, Regina Y. (Orgs.) **Uma outra economia é possível:** Paul Singer e a economia solidária. São Paulo: Contexto, 2003. 320 p.

SOUZA, Nali de J. de. **Desenvolvimento Econômico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 242 p.

STEWART, Thomas A. **A Riqueza do Conhecimento:** o capital intelectual e a organização do século XXI. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 517 p.

STEIL, Benn. País em desenvolvimento deve abandonar moeda. **Folha de S. Paulo**, 22 jan. 2006. Dinheiro, p. B7.

STREETEN, Paul. Globalização: ameaça ou oportunidade? In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento.** São Paulo: UNESP, 2001. p. 71-153.

SUNKEL, Osvaldo. A sustentabilidade do desenvolvimento atual na América Latina. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e Ficções do Desenvolvimento.** São Paulo: UNESP, 2001. p. 267-310.

TAKAHASHI, Fábio. Contra plágio, escolas exigem manuscritos. **Folha de S. Paulo**, 23 out. 2005. Cotidiano, p. C1.

_____. Ensino público piorou mais que o privado. **Folha de S. Paulo**, 9 fev. 2007, Cotidiano, p. C8.

TAVARES, Maria da C. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro:** ensaios sobre economia brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____.; FIORI, José L. (Orgs.). **Poder e dinheiro:** uma economia política da globalização. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 413 p.

TEODORO, António. **Globalização e Educação:** políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003. 167 p.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In N. Campos Krawczyk; M. M. & Sérgio Haddad. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000.

TOMASI, Antônio (Org.) **Da Qualificação à Competência:** pensando o século XXI.. Campinas: Papirus, 2004. 160 p.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC-SP, 2000. 279 p.

TREVISAN, Cláudia. Argentina aposta no oposto do Brasil. **Folha de S. Paulo**, 20 nov. 2005. Dinheiro, p. B8.

_____. Economia argentina tem expansão de 8,6%. **Folha de S. Paulo**, 19 mai. 2006. Dinheiro, p. B7.

_____. Indústria regrediu e latinos voltam aos anos 80. **Folha de S. Paulo**, 3 out. 2003. Dinheiro, p. B4.

UM bilionário equivale a 820 mil pobres. **Folha de S. Paulo**, 7 set. 2005. Brasil, p. A22.

VASCONI, Tomás A.; RECA, Inés. Dependencia y educación. In: MARINI, R. M.; MILLÁN, M. (Orgs.). **La Teoría Social Latinoamericana:** textos escogidos. Tomo II – la teoría de la dependencia. México: Universidad N. Autónoma de México, 1994. p. 211-230.

VERGOPOULOS, Kostas. **Globalização:** o fim de um ciclo. Ensaio sobre a instabilidade internacional. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 287 p.

VERSIANI, Flávio; BARROS, José M. **Formação Econômica do Brasil:** a experiência da industrialização. São Paulo: Saraiva, 1977. 410 p (Série ANPEC de leituras de economia, 1).

VIANNA JR, Aurélio (Org.). **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil:** análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998. 196 p.

VICÁRIA, Luciana; MANSUR, Alexandre. Que mundo será este? O maior encontro de cientistas sobre mudanças climáticas chegou a uma conclusão: o planeta ficará irreconhecível nas próximas décadas. **Revista Época**. São Paulo, n. 455, p. 92-101, fev. 2007.

VIEIRA, Fabrício. Mercados têm dia mais tenso desde início da crise: bolsa chega a cair 8,8%, mas reduz perdas. **Folha de S. Paulo**, 17 ago. 2007. Dinheiro, p. B1-10.

VILELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. **Folha de S. Paulo**, 6 set. 2006.

_____. Educação, instrumento contra desigualdade. **Folha de S. Paulo**, 15 set. 2005.
Opinião, Tendências/Debates.

VISCAÍNO JR, Manuel M. **Aspectos do Desenvolvimento Econômico de Brasil e Coréia do Sul numa perspectiva histórica**: processos de industrialização e educação até o início da década de 1990. 1999. 234 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. A reestruturação capitalista e o sistema-mundo. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização excludente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 223-251.

WEINBERG, Mônica. A Revolução pela Educação: 7 lições da Coréia para o Brasil. O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na coréia do Sul. **Revista Veja**, São Paulo, ano 38, n. 7, p. 60-69, fev. 2005.