

TEMAS EM DEBATE

QUALIDADE DO ENSINO: VELHO TEMA, NOVO ENFOQUE*

Maria Laura P. Barbosa Franco
da Fundação Carlos Chagas e PUC-SP

A preocupação com a qualidade do ensino sempre esteve presente na pauta de discussão dos educadores brasileiros. E mais, sempre foi enfatizada nos discursos e plataformas de candidatos a cargos públicos e evocada como meta fundamental de governantes já eleitos.

Porém, os resultados decorrentes tanto da projeção de intenções quanto de ações concretas ainda não foram suficientes para sustentar evidências de que o compromisso assumido junto à população brasileira, qual seja, "a recuperação da escola pública e da qualidade do ensino", tenha, em verdade, se confirmado.

Daí o sistemático desencanto da população frente às promessas eleitoreiras, aos programas governamentais e até mesmo frente às discussões e propostas engendradas no âmbito dos embates entre especialistas.

No entanto, apesar desse desencanto, a demanda por educação continua sendo expressiva.

Hoje, essa demanda não se restringe aos especialistas, pais e educadores. Ao contrário, é reforçada pela participação mais ampla e enfática de outros atores sociais, especialmente por parte daqueles que direta ou indiretamente estão vinculados ao setor produtivo: empresários, dirigentes (conectados, ou não, com o mercado internacional), responsáveis pela organização operacional da produção e os trabalhadores em geral.

Além disso, existem elementos circunscritos a essa ampliação da demanda por educação, cujos desdobramentos e implicações merecem ser considerados.

A própria educação ganha maior força e passa a ser vista como a porta de saída para a crise que o Brasil atravessa e como estratégia de desenvolvimento econômico.

Compatível com essa percepção de educação (vista como possibilidade de recuperação da crise e como aliada potencial em busca do desenvolvimento econômico), novos ingredientes são adicionados a seu conteúdo.

Os indicadores de sua qualidade tornam-se mais explícitos; padronizam-se estratégias para avaliação dessa mesma qualidade; utilizam-se procedimentos para a aferição do desempenho docente; estabelecem-se mecanismos de competição entre instituições escolares; enfim, submete-se todo o sistema a critérios de competitividade, produtividade e controle.

Na mesma proporção em que se enfatiza o papel da educação no processo de desenvolvimento (a partir de uma perspectiva muito mais integral do que no passado), reavaliam-se seus indicadores ou critérios de qualidade em função do contexto da crise e das estratégias planejadas para sair dela.

E, neste sentido, o reexame dos indicadores de qualidade de ensino médio passa a ser fundamental.

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada à 6ª Reunión de la Comisión Educación y Sociedad del CLACSO - Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales, em Caracas, maio de 1992.

Com certeza, as colocações que desenvolvermos a seguir aplicam-se aos diferentes níveis de ensino. Todavia, reiteramos a necessidade de relacioná-las mais diretamente com o ensino de 2º grau, seja devido a nossa tradição de trabalho com esse nível de ensino, seja pela constatação de que, dos alunos que freqüentam a educação média, 75% o fazem no período noturno e, dentre esses, 86% são estudantes/trabalhadores (FIBGE, 1990).

PARÂMETROS DEMARCATÓRIOS DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

Devido à característica dual do ensino médio no Brasil, os indicadores de sua qualidade oscilaram, ao longo dos tempos, entre enfatizar a capacitação dos jovens para o prosseguimento dos estudos, e permitir a conclusão da formação técnico-profissional, encarada, neste caso, como objetivo terminal.

São por demais conhecidas as críticas elaboradas a respeito dessa segmentação, bem como aquelas dirigidas à ineficácia das ações efetuadas no sentido de superá-la.

Dentre essas críticas, merece destaque a quantidade de argumentos que, nas duas últimas décadas, contestaram a irrealista e fracassada tentativa de romper tal segmentação mediante a transformação — via imposição legal — da educação média em um ensino unitário e de caráter profissionalizante.

Tanto a proposta de profissionalização para o ensino médio (tal como concebida nos anos 70) quanto os indicadores que se preconizam, hoje, para a aferição de sua qualidade, foram igualmente concebidos e basicamente demarcados a partir das exigências do mercado de trabalho.

É certo que a perspectiva para o mundo do trabalho é um ingrediente fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade e para a oportunidade de compreender e exercer sua cidadania.

Além disso, a educação (formal ou não formal) é basicamente um processo consciente de socialização que se dá a partir da internalização de determinados conhecimentos, valores e atitudes. A apropriação desses elementos é que vai contribuir para a melhor compreensão das relações sociais e econômicas.

No entanto, as modalidades previstas e os encaminhamentos efetuados para essa apropriação nem sempre expressam as expectativas e aspirações da totalidade dos quadros sociais.

Muitas vezes, apresentam-se desconectados do real, configuram-se como "meias-verdades", representam interesses específicos de grupos sociais que, embora minoritários, são fortemente articulados no contexto das relações econômicas de âmbito nacional ou internacional.

Mas, na medida em que as demandas definidas passam a ser absorvidas como universais e, portanto, válidas para a sociedade como um todo, acabam transformando-se em diretrizes orientadoras das polí-

ticas educacionais globais e de propostas escolares totalizantes.

Diga-se de passagem, políticas e propostas não necessariamente direcionadas à educação formal, pois, pelo contrário, por muitos anos predominou, não apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina, a convicção da inoperância da educação formal enquanto veículo eficaz de formação para o trabalho.

Hoje, porém, convivemos com um estado de espírito completamente diferente.

As projeções para as novas décadas, caracterizando-se como um processo de transformação e globalização da economia, passam a exigir novas políticas para a educação e uma redefinição do papel do Estado.

Fortalecida a educação formal, a perspectiva da formação para o trabalho é vista como decorrente do desenvolvimento cultural e político da própria "sociedade moderna".

José Luis Coraggio (1992), ao criticar essa visão globalizadora — na qual o conhecimento desempenha papel fundamental —, adverte acerca das distorções que possivelmente afetarão os países da América Latina e, em especial, o Brasil. Suas colocações indicam a necessidade de levar em conta a correspondência entre sistema econômico e sistema educativo a partir de bases empíricas e regionais; a natureza desigual da globalização; o próprio sentido de sociedade "moderna"; e os efeitos conjunturais das crises — econômica/educacional — particularmente evidentes na totalidade da região latino-americana.

É certo que vivemos em uma época na qual não apenas o clima cultural se internacionaliza, mas abarca, também, um intercâmbio transnacional nos circuitos econômicos, políticos e ideológicos. Assim, como lembra Norberto Lechner (1991), os temas do debate europeu ou norte-americano, mesmo que expressem apenas uma "moda" ou evidenciem uma significativa inadequação em relação à problemática latino-americana, já fazem parte de nossa realidade.

No entanto, a contínua referência ao mecanismo do mercado como grande orientador das políticas educacionais pode ser vista como um eufemismo que — além de linear — não fornece respostas adequadas às sociedades que se encontram em um estágio de "modernização" recente. Isso porque a qualidade do ensino e de seus respectivos indicadores — supostamente universais — passam a ser demarcados pelas demandas ou exigências implícitas nas sociedades que, ancoradas no desenvolvimento tecnológico, por hipótese, já alcançaram o estágio da "modernidade" ou mesmo da "pós-modernidade".

A recorrente apelação à "modernização" e a ingerência social para alcançá-la — a modernização vista como assimilação de valores, instituições e comportamentos próprios das culturas dos países capitalistas centrais — ignoram toda uma tradição de crítica a propostas alienígenas e excludentes, como se esta crítica tivesse perdido seu vigor (Coraggio, 1992).

Por isso, consideramos importante rever essa questão, demarcar seus parâmetros a partir de dados empíricos, refletir sobre as limitações representadas por aqueles que absorvem a perspectiva eurocêntrica como modelo e a "modernidade" como meta; e, principalmente, começar discutindo o próprio conceito de "modernidade"¹.

Acreditamos, com isso, poder encaminhar a discussão acerca dos indicadores da qualidade de ensino — em especial do ensino médio, dado o contingente de estudantes/trabalhadores que agrega — em bases mais sólidas e mais realistas.

De que "modernidade" estamos falando?

Se nos reportarmos ao século XVIII, concordamos com Norberto Lechner (1991) quando afirma que modernidade significou o processo de desencanto com a organização religiosa do mundo. A busca do novo — que chega a seu auge no século XIX — representou uma valorização do Renascimento, do Iluminismo, do Racionalismo... Em suma, significou uma passagem lenta e gradual de uma ordem recebida para uma ordem a ser produzida.

O mundo deixa de ser uma ordem predeterminada, à qual todos deveriam submeter-se, e passa então a ser objeto da ação humana. Já não existe uma lei absoluta que enclausure a vontade humana. Agora são os próprios homens que necessitam se autolimitar (Lechner, 1991).

Os princípios de regulamentação da ordem social, no âmbito dos preceitos religiosos, cumpriam uma função integradora e, em última instância, fundamentavam-se em dogmas inquestionáveis.

A concepção de homem e do mundo ocidental "criado à imagem e semelhança de Deus", conduz a uma dupla reflexão. Se, por um lado, minimiza a preocupação com o desenvolvimento individual, por outro, representa uma certa dose de tranquilidade e de acomodação.

A partir do momento em que o conjunto das práticas sociais já não mais aceita esta ordem definida e tenta construir sua própria ordem, suas diretrizes de sustentação solidificam-se nos parâmetros do liberalismo que pressupõe: a igualdade entre os seres humanos; a liberdade de escolha; a racionalidade das ações; a capacidade de autocontrole; e o culto à individualidade.

Agora indagamos: que validade poderia ter a fundamentação desta nova ordem social, quando tudo está submetido ao concreto da heterogeneidade da sociedade? Será possível a obtenção de uma identidade universal? Pode a política, enquanto aspecto parcial da vida social, representar a sociedade como um todo?

No bojo dessas considerações reside a concepção de indivíduo "ideal" e a busca de sua emancipação a partir do desenvolvimento de potencialidades isoladas. No entanto, tais pressupostos (entre outros)

são absorvidos como norteadores de uma ordem coletiva. Ordem que não é mais uma ordem lograda, mas uma ordem homogeneizadora e reguladora dos processos econômicos, políticos e sociais.

Esses elementos (entre outros) foram incorporados (já no final do século XVIII e início do século XIX) ao rompimento com a "sociedade tradicional" e ao surgimento da "sociedade moderna".

Nos dias atuais, sem o contraponto do socialismo, as tendências liberalizantes adquirem renovada força. Na esteira dessa matriz, tenta-se construir um modelo universalista de modernidade e de modernização. As características históricas e culturais, assim como as características de personalidade (individualismo competitivo, egoísmo e auto-referência), próprias dos lugares onde se desenvolve mais plenamente o capitalismo, são teorizadas como características necessárias da sociedade moderna.

É a partir dessa visão — que não é apenas eurocêntrica, mas também unilateral — que se discutem os conceitos de modernidade e sua vinculação com a tecnologia. Os contrastes² entre o rural e o urbano, entre o popular e o erudito, não são incorporados nesse modelo de significação, que não é somente descritivo, mas é também e, principalmente, normativo. É inevitável, pois, que o específico, o próprio e o diferente sejam concebidos como negativos ou como obstáculos a serem superados.

É verdade que os acelerados processos de modernização e de mudanças tecnológicas, que estão ocorrendo nos países desenvolvidos, já começam a estender seus efeitos aos países em desenvolvimento. Todavia, devemos nos mover com cautela nesse complexo e ainda nebuloso terreno, principalmente para evitar a tendência de absorver acriticamente as soluções encontradas nos países desenvolvidos e tentar transportá-las para os países em desenvolvimento, sem levar em conta as nítidas diferenças históricas, sociais e econômicas entre os dois contextos.

Além disso, a idéia de modernidade pressupõe variação. A sociedade está em permanente mudança. Nesse sentido, Rogério Cerqueira Leite (1990) lembra que "o que serviu para alimentar o intelecto do homem moderno deste século é coisa do passado. O liberalismo data do século XVIII e atingiu seu auge no século XIX. É mais antigo que o socialismo e, portanto, menos moderno. Mas, parece que aqueles que mais falam em modernidade estão mais próximos do liberalismo do que do socialismo" (Leite, 1990).

Já os dicionários dizem que "modernidade descreve uma qualidade pertinente aos nossos dias". Assim, se a modernidade se define por suas propriedades

1 Aliás, é bastante sintomático observar que na maioria dos textos em que este conceito aparece é quase sempre colocado entre aspas, assim como são os conceitos de pós-modernidade e de modernização.

2 Especialmente evidentes no Brasil, onde se convive com o binômio "modernidade" e pobreza e, concomitantemente, com formas sofisticadas e artesanais de produção.

pertinentes ao mundo atual, é possível que, em um futuro bem próximo, muitas dessas propriedades deixem de ser exaltadas como saudáveis, eficientes, eficazes, competitivas, ou voltadas ao desenvolvimento e ao sucesso.

Apesar das controvérsias conceituais que se edificam em torno do conceito de "modernidade", é importante investigar a verdadeira dimensão dessa "modernidade" e das "novas tecnologias" frente:

- ao processo de seleção para o mercado de trabalho;
- à exigência de determinadas qualificações profissionais;
- à reformulação dos currículos de escolas técnicas;
- ao desenvolvimento cognitivo de jovens e crianças;
- às alterações dos valores e costumes; e
- direta ou indiretamente, ao cotidiano de todos os indivíduos, especialmente daqueles que vivem nos centros urbanos mais desenvolvidos.

Na impossibilidade de abarcar a totalidade dos aspectos, vamos nos concentrar na discussão dos indicadores da qualidade de ensino (em especial do ensino médio) que, hoje, são preconizados no contorno das abordagens liberais e no contexto das concepções de "modernidade", "modernização" e "pós-modernidade".

Antes, porém, queremos registrar alguns dados que, embora parciais e seletivos, nos convidam a refletir e aquilatar a dimensão dos obstáculos que se antepõem, na realidade brasileira, à concretização de suas novas propostas educacionais.

O Brasil e a crise

Sabemos que o Brasil atravessa hoje uma crise social e econômica sem precedentes ao longo de toda sua história. Em verdade, convivemos com uma forte recessão, com um aviltante achatamento dos salários, com um acentuado aumento de desemprego e portanto o conseqüente aumento de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza; quantidade que, no Brasil, atinge hoje a casa dos 40 milhões.

Do ponto de vista social, têm sido também amplamente divulgados (FIBGE, 1990) os alarmantes índices que indicam 10 milhões de crianças fora das escolas. E, para um país com 155 milhões de habitantes, um contingente de 48 milhões de analfabetos é uma carga demasiado pesada!

No campo da educação, são por demais conhecidas suas mazelas: por um lado, os baixos salários dos professores e, por outro, as contínuas reprovações que desencadeiam o conseqüente abandono da escola por parte de muitas crianças já nos primeiros anos de escolaridade. Sem contar a crescente desqualificação do corpo docente (em todos os níveis) e o descaso dos responsáveis pela definição e execução das políticas educacionais, assim como a falta de seriedade e a inexistência de uma verdadeira vontade política para resolver os complexos problemas que ex-

trapolam, de muito, aqueles aqui apenas mencionados.

Diante desse quadro (como já dissemos apenas delineado), como é possível pensar em homogeneização nacional e integração social, tendo por base uma política "modernizadora"?

Neste aspecto, concordamos com José Luis Coraggio (1992) quando comenta que, se agora se volta a falar em "modernização", seguramente o conteúdo da educação modernizante não será o mesmo.

No bojo do ideário "modernizador" estariam incrustados valores como criatividade, espírito de iniciativa, autonomia para tomada de decisões etc.

Mas, no âmbito de uma situação de crise, de desemprego e de formas arcaicas de gestão administrativa, ainda perduram valores tais como obediência ao capataz e subserviência aos supervisores.

Como diz Clóvis Rossi (1992), "modernidade" deve ser discutida em termos mais simples e realistas. Não há hipótese de se construir um país moderno enquanto houver uma pilha de miseráveis à margem do mercado ou sobrevivendo nas suas bordas.

Até agora, economistas liberais e neoliberais têm conseguido transmitir a idéia de que privatizar e desregular a economia é um inevitável corolário da "modernidade". No mesmo compasso, alguns educadores defendem a privatização do ensino e a formação de profissionais habilitados e capazes de contribuir para a modernização do país e para competir (em condições de igualdade) no mercado internacional.

Mais uma vez concordamos com Clóvis Rossi e consideramos que, em um país como o Brasil, a única coisa de fato moderna a fazer seria combater a miséria. Neste caso, não se trata apenas de uma questão de ética. Trata-se de não confundir os meios com os fins.

Em especial, na educação, por exemplo, pouco importa se a escola é pública ou privada. O que importa é que todos tenham acesso a ela e a um ensino de qualidade (Rossi, 1992).

E então, indagamos, o que significa um ensino de qualidade?

Que indicadores devem ser definidos para demonstrar essa qualidade?

À primeira vista, parece não haver dificuldade em responder a essas questões. Todavia, trata-se de uma problemática bastante complexa, especialmente quando encarada na ótica do binômio "modernidade" e crise, e quando vinculada à relação que se estabelece entre educação e trabalho.

De fato, pensando no grande contingente de jovens estudantes trabalhadores brasileiros, o grande desafio que se coloca aos educadores (em termos de qualidade de ensino) resume-se em: capacitá-los para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência; fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania; e, principalmente — levando em conta o panorama da atual crise brasileira —, contribuir para a formação de indi-



víduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo.

Porém, o aprofundamento de uma reflexão acerca desse desafio permite aquilatar melhor a dimensão de seus limites e possibilidades.

CRITÉRIOS PARA OS INDICADORES DE QUALIDADE

A qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois, um juízo de valor, mas, não qualquer tipo de juízo.

Sob essa ótica, Verónica Risopatron (1991) destaca alguns aspectos a serem observados quando a tarefa é definir qualidade de ensino e seus respectivos indicadores. Com razão, alerta que estamos também diante de um desafio teórico, na medida em que o conceito de qualidade é um significante e não um significado. Daí sua inerente ambigüidade e a dificuldade

de abordar essa problemática com clareza e objetividade. "A consciência da ambigüidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade — assim como do belo, do bom e da morte — são significantes que podem adquirir muitos significados..." (Risopatron, 1991, p.15).

O conceito de qualidade, enquanto significante, é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais.

É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbitrário sócio-cultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos.

Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade de ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

No bojo dessas colocações, a identificação dos critérios e parâmetros — subjacentes à explicitação desses indicadores — torna-se uma questão fundamental tanto do ponto de vista do desenvolvimento integral do jovem trabalhador quanto daquele das demandas implícitas nas novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

Do ponto de vista da produção — mesmo sem ignorar o quadro de debate ainda aberto, que se estabelece no âmbito das relações entre "modernidade", novas tecnologias, educação e trabalho —, concordamos com Marisa de Assis (1992) quando reconhece que todo esse quadro traz sérias implicações para a educação e, em especial, para a formação profissional.

Na mesma direção, acreditamos que tanto a educação quanto a formação profissional serão obrigadas a se reposicionar para que possam atender às demandas — sem dúvida mais complexas — advindas do setor produtivo.

Em recente estudo patrocinado pelo Departamento Nacional do SENAI — Serviço Nacional da Indústria e executado pelo IEI — Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (*apud* Assis, 1992), com o objetivo de delinear o cenário para a formação profissional do ano 2000 e que teve como informantes líderes de 134 empresas que já iniciaram seu processo modernizante, os resultados apontam os seguintes atributos como os mais relevantes para o profissional do futuro:

- raciocínio lógico;
- habilidade para aprender novas qualificações;
- conhecimento técnico geral;
- responsabilidade com o processo de produção;
- iniciativa para resolução de problemas.

Igualmente, em pesquisa realizada por Germán Rama (1991) junto a empresas exportadoras no Uruguai, observa-se uma situação semelhante, porém

mais específica para as categorias intermediárias da pirâmide ocupacional.

Na opinião dos informantes de Rama (1991, p.62-5):

Los mandos medios son el gran problema: carecen de dón de mando y de capacidad para resolver problemas...

Nuestro gran deficit es como transmitir información a los mandos medios. Hemos intentado reuniones, pero entran a gerenciar o a cuestionar decisiones.

Hay una amplia necesidad de alcanzar la calidad total. Para ello se necesita que los mandos medios conozcan de técnicas de planificación y de desarrollo profesional. Estamos plagados de técnicos y profesionales sin conciencia ni vocación empresarial. Falta la mentalidad empresarial (...) Primero, tendrían que preocuparse es de educar para la responsabilidad y para aprender a tomar decisiones.

(...) Lo que las empresas requieren: planificación, computación, estrategias para resolver casos, nociones de relaciones interpersonales, estrategia empresarial, liderazgo. Con eso podríamos resolver el problema gravísimo de los mandos medios que tiene todo el país.

A partir desses contornos, definem-se, igualmente, os indicadores de qualidade do ensino. Assim, ao lado do compromisso de uma oferta qualificada em termos de propiciar ao jovem o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis na nossa época, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes.

Dito de outra forma, os atributos mais valorizados — criatividade, capacidade de resolver problemas, espírito empreendedor, capacidade de tomar decisões, habilidade de trabalhar em equipe, atitude de cooperação, solidariedade — são qualitativamente mais complexos do que aqueles embutidos nas propostas tradicionais de formação profissional.

Porém, do ponto de vista do sistema educacional, não são novos. São os mesmos, desde sempre, perseguidos pelos educadores que, comprometidos com o desenvolvimento integral do aluno, historicamente têm se dedicado à busca de uma educação significativa e relevante para a maioria da população. No entanto, surgem, hoje, revestidos de uma nova roupagem.

Representam uma tentativa de ajuste da formação de Recursos Humanos, tendo em vista a competitividade exigida pelo mercado internacional. De igual modo refletem as adaptações econômicas e sociais de algumas empresas nacionais de grande porte que, a despeito de não serem significativas do setor industrial, detêm imenso poder para disputar esse mesmo mercado.

Neste caso, como dizem Cláudio Salm e Azuete Fogaça (1992, p.7-8), "os novos requisitos apontam numa direção que é oposta ao conceito tradicional de *qualificação* mas que não é estranho ao sistema educacional. São requisitos novos em relação ao opera-

riado, mas são exatamente os mesmos que sempre foram perseguidos na formação da elite dirigente, de modo geral oriunda das universidades e, portanto, das escolas de ensino básico acadêmico ou propedêutico".

Ora, cabe ressaltar que essas novas exigências — sempre colocadas para a elite e que hoje se impõem ao trabalhador — pressupõem consenso, ou seja, ausência de conflitos entre patrões e empregados.

Agora indagamos: o panorama das perversas condições em que vivem grande parte dos brasileiros (que brevemente esboçamos no início deste trabalho), contrastante com os privilégios de uma minoria, permite aceitar a possibilidade de ausência de conflitos?

A este respeito é preciso concordar com Márcia Leite e Elena Silva (1992), quando apontam, entre outros fatores, que a tradicional resistência do patronado brasileiro para negociar questões relacionadas à organização e condições de trabalho, as práticas extremamente conservadoras de gestão de mão-de obra, bem como as ondas de demissões massivas, dificultam a adoção de formas de reorganização do trabalho baseadas numa participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo.

Para finalizar e tendo em vista as considerações já efetuadas, gostaríamos de encaminhar duas reflexões, em nosso entender, bastante importantes.

Por um lado, não resta nenhuma dúvida em relação à necessidade da melhoria do sistema educacional e da formação profissional mais flexível e polivalente dos estudantes/trabalhadores, de maneira a capacitá-los a enfrentar melhor os desafios de seu tempo demarcado, por hipótese, por uma modernização que cada vez mais impregna o cotidiano. Ou seja, pela necessidade de relações trabalhistas mais democráticas, pela busca do consenso, da participação, do espírito de iniciativa, da capacidade de trabalhar em equipe, em prol da eficiência e tendo como horizonte o desenvolvimento do país.

Por outro lado, o sensível enfraquecimento dos sindicatos e das associações de classe e, em consequência, as novas estratégias que se implantam nas empresas ou que se preconizam para as escolas (autonomia administrativa, livre negociação entre patrões e empregados, salário diferencial e sigiloso etc.) passam a exigir um novo princípio regulador: a ética.

Mas, que práticas sociais podem sustentar princípios éticos em um país como o Brasil? Há que se considerar a primazia, no país, de uma histórica submissão dos empregados em relação aos patrões e de seculares mecanismos de exploração utilizados como forma de manobra em benefício do capital, já que o número de excedentes ou excluídos do mercado de trabalho ainda é muito grande.

Ainda que seja difícil dimensionar até que ponto estas novas posturas éticas estariam de fato difundidas no meio empresarial, acreditamos que as mesmas continuam restritas apenas a alguns segmentos empresariais, tecnologicamente mais desenvolvidos.

A grande maioria das pequenas e médias empresas, que representam o segmento mais significativo (75%) do setor produtivo brasileiro, prosseguem operando mediante formas anacrônicas de gestão. Ou seja, persiste o modelo de relações verticalmente hierarquizadas, autoritárias e contraditórias. Neste sentido, basta recorrer aos dados de um estudo de caso que estamos atualmente desenvolvendo³, a partir do qual as falas dos entrevistados desnudam o conflito e o antagonismo de interesses.

De um lado, os proprietários continuam demandando requisitos como responsabilidade e adesão aos interesses da empresa por parte dos operários — inclusive ameaçando-os de demissão se porventura se filiarem a sindicatos — e, por outro, os trabalhadores desenvolvendo mecanismos de resistência já por demais conhecidos: "operação tartaruga", boicotes, formas de organização e de reivindicações paralelas etc.

Portanto, parece oportuno perguntar até que ponto as tão decantadas modificações decorrentes da introdução de novas tecnologias e da "modernização" estariam, igualmente, apontando para modificações mais substanciais nas relações de trabalho e nas demandas por habilidades educacionais mais sofisticadas.

A nosso ver, tais demandas continuam sendo elitistas e excludentes, já que permanecem restritas a um acesso diferencial aos novos requisitos.

Mais grave ainda é perceber que, a partir dos novos padrões delineados em relação ao embricamento entre educação e setor produtivo (via integração escola-empresa), o fosso entre as desigualdades já existentes tende a se alargar. Ou seja, a concretização das novas propostas educacionais provavelmente fortalecerá ainda mais os já fortalecidos e perpetuará, também ainda mais, as condições de inviabilidade daqueles que, preconceituosamente, já são vistos como "inviáveis".

"Inviáveis" porque relegados à condição de miséria ou de extrema pobreza, carentes de códigos culturais aceitáveis, incapazes de acompanhar as propostas educacionais (em geral inadequadas), expulsos da escola, enfim, "problemáticos" e, portanto, discricionariamente vistos como entraves para o desenvolvimento global do país.

País, que, como dissemos, historicamente convive com a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas nessa situação e que muito pouco tem feito para, politicamente, resolver tal problemática.

3 Junto a empresas no Município de Diadema, São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Marisa de. *A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias*. São Paulo, 1992. mimeo. [Comun. apres. ao Seminário Multidisciplinar sobre Trabalho e Educação, FCC]
- CORAGGIO, José Luis. *Educación y economía: notas para un debate*. Quito, 1992. mimeo.
- FIBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD 89*. Rio de Janeiro, 1990.
- LECHNER, Norbert. *Un desencanto llamado postmoderno*. Caracas, 1991. mimeo. [Comun. apres. ao 3º Seminário de la Comisión Ciencia y Tecnología del CLACSO]
- LEITE, Márcia, SILVA, Elena. *Modernização tecnológica e relações de trabalho: notas para uma discussão*. São Paulo, 1992. mimeo. [Comun. apres. ao Seminário Multidisciplinar sobre Trabalho e Educação, FCC]
- LEITE, Rogério C. O país da modernidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 dez. 1990, p.A-3.
- RAMA, Germán. *Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay*. Montevideo : CEPAL; CINTERFOR, 1991.
- RISOPATRON, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile : OREALC/UNESCO, 1991.
- ROSSI, Clóvis. A modernidade em questão. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 out.1992, p.1-2.
- SALM, Cláudio, FOGAÇA, Azuete. *Nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*. São Paulo : IEDI, 1992.