

Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação — Contribuição à Determinação das Funções Sociais do Sistema Educacional*

Claus Offe**

Tradução de Vanilda Paiva, Prof. da Universidade do Rio de Janeiro e Vice-presidente do Instituto de Estudos da Religião — ISER. (Publicação com autorização pessoal do autor à tradutora).

As funções sociais do sistema educacional não podem ser analisadas de modo adequado se partirmos (mesmo que de forma indireta, exploratória e secundária) das intenções declaradas e finalidades estabelecidas por professores, especialistas em currículos, funcionários ligados ao sistema educacional, organizações ativas na política da educação, Ministérios, etc, porque este procedimento implicaria em três fontes de erro.

Em primeiro lugar, existiria o perigo de que o grande número de finalidades e a diversidade de avaliação sobre a importância dos elementos isolados nelas presentes tornassem impossível fazer qualquer coisa, além da apresentação arbitrária e de acordo com a própria posição normativa do observador científico, de quais finalidades devem ser vistas como dominantes. Tal problema torna-se ainda mais complicado pelo fato de que, embora atualmente disponhamos de reduzido e superficial consenso sobre a determinação global das finalidades sociais da educação, diferenças importantes podem entrar em jogo no plano da interpretação operacional e utilização desses fins. O problema que pode tornar sem sentido este tipo de análise voltada para as “finalidades”, não reside apenas nas diferenças anteriormente apontadas entre *diferentes* finalidades, mas na *discrepância* — mesmo quando há relativa clareza sobre fins estabelecidos por porta-vozes do sistema educacional e da política da educação — que podemos supor existir entre os fins declarados e os critérios e pontos de vista que na realidade se fazem presentes na prática.

Segundo, a determinação do conjunto das funções sociais de um subsistema social (no nosso caso, o sistema educacional) só poderia apoiar-se sobre as funções por

* Agradeço os esforços indicações e críticas que durante a elaboração deste texto foram feitos por Helmut Becker, Jürgen Diederich, Dagmar Friedrich, Jürgen Habermas, Gero Lenhardt, Sabine Offe e Heinrich Roth.

ele mesmo indicadas se este subsistema dispusesse de um amplo “poder” ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinados. Parece entretanto, que, ao contrário — mesmo, e principalmente para as sociedades capitalistas avançadas — é muito mais realista a suposição de que as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins. Os objetivos falham, programas de construções se reduzem sob as pressões restritivas provocadas por oscilações administrativas, partes inteiras do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevistos: tudo isso pertence à experiência quotidiana. Isto justifica a conclusão de que somente uma parte (e de forma alguma a dominante) das reais funções do sistema educacional se realiza através de ações orientadas para a consecução de fins, podendo ser esclarecidas através das definições de finalidades. Dito de outro modo: as condições e, portanto, as funções desse subsistema, são determinadas por circunstâncias que não são levadas em conta por nenhum dos atores ao estabelecerem objetivos ou formularem planos; na verdade, em geral, estas condições agem contra as finalidades declaradas.

Terceiro, não podemos — mesmo no caso altamente improvável de que os problemas anteriormente indicados não se manifestem e que, portanto, o sistema educacional possa cumprir suas funções sociais globais, através de uma realização “não falseada” de finalidades *interligadas e consistentes* — partir do princípio de que cada uma das funções reais do sistema educacional decorra das intenções explícitas de qualquer ator a ele ligado. O sistema educacional tem funções sociais mais relevantes que são conhecidas e das quais são conscientes atores que, mesmo em circunstâncias idealizadas, se engajam na realização de suas finalidades. Assim, é possível mostrar que, mesmo a *forma* da aula — independentemente dos conteúdos e dos objetivos da aprendizagem que a atravessam — preenche importantíssimas funções no processo de socialização escolar.

A dissonância entre os fins declarados e a orientação operativa de ação (Edelmann, 1964), entre a ação orientada para finalidades e as condições do meio (Luhmann, 1968), bem como entre funções manifestas e latentes (Merton) tem sido, na construção da teoria das ciências sociais, desde o seu início, um motivo de grande preocupação, conduzindo à atual utilização, no sistema educacional, dos métodos “funcionalistas” num sentido amplo. O ponto de referência mais importante de tal método é que as finalidades declaradas (ou mesmo apenas indiretamente indicadas) do sistema educacional, desempenham o papel de apenas uma (e possivelmente subordinada) determinante entre as suas reais funções. Também não é a partir das “estratégias da produção educacional” (Becker/ Jungblut, 1972), nem da estratégia “do capital”, dos partidos, das associações, do ministério da educação; da administração escolar, dos conselhos, das fontes de organização do orçamento, etc., que se pode entender a efetiva realização das funções sociais globais do sistema educacional ou a transformação dessas funções. Tais estratégias desempenham um papel apreciável e de grande importância ao lado de outros fatores que, nas relações estratégico-políticas, esbarram no seu campo social; entre estes outros fatores estão determinadas instituições, tradições e imperativos funcionais ativos numa sociedade e que não derivam de estratégias resultantes dos fatores anteriormente citados.

A perspectiva funcionalista na análise sociológica das funções do sistema educacional tem uma consequência importante para a sua relação com a política. Ela não apenas renuncia a assumir o que, no sentido amplo, é entendido como “política” como variável explicativa exclusiva ou dominante na sua argumentação, como em consequência se fecha, ao mesmo tempo, às solicitações de que contribua para a orientação de escolhas políticas. Pois exatamente a compreensão parcialmente “não estratégica” (e neste sentido, “objetiva”) do desenvolvimento de subsistemas sociais, entre os quais o educacional, a impede de fazê-lo, como se tal desenvolvimento pudesse ser, sem maiores considerações, objeto da política. Antes constitui característica de tais estruturas e desenvolvimentos o fato de que se opõem a uma fundamentação e transformação política planejada. Nesta medida, a relação de uma tal análise de funções da política da educação é marcada pela crítica: a análise não oferece indicações sobre o que a política deve fazer, mas mostra o que ela não pode fazer, ou seja, que desenvolvimentos ocorrem sem ou contra as definições de finalidades políticas ou pelo menos que estão fora de sua perspectiva.

O ponto de partida de tal análise não são as intenções estratégicas de indivíduos e grupos, mas os problemas estruturais e funcionais que resultam da constituição e organização concretas do sistema social como um todo e da forma como ele se reproduz. De modo geral pode-se entender que se trata da identificação e descrição dos “problemas do sistema” em relação àqueles que se referem ao conteúdo de transformações político-educacionais e ao desenvolvimento do sistema de educação.

Uma análise funcional permaneceria claramente muito limitada, se pretendesse tentar mostrar, num reducionismo a interesses e influência (como exemplo, ver Baethge 1970, Nyssen 1970), a que programáticas internas ou externas o sistema educacional está exposto. Neste caso ela não poderia oferecer indicadores confiáveis nem suficientes para entender as funções do sistema educacional e suas transformações. O que se coloca no cerne da análise sociológica orientada para a compreensão da escola, da universidade e da educação profissional dentro da sociedade global não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele *cria* e transforma — e a que interesses ele está aberto e a quais permanece fechado. Esta questão exige, por isso uma fundamentação clara porque ela contraria não apenas a consciência quotidiana vigente nas relações dentro do sistema educacional, mas também o modelo de raciocínio da maioria dos estudos de sociologia da educação entre os quais quase sempre predominam expectativas voltadas para finalidades. A estas se opõem as suposições aqui levantadas como ponto de partida, ou seja, as de que interesses e intenções subjacentes, a respeito das estruturas e processos sociais, servem de base apenas à imaginação de seus portadores, mas na realidade não são mais que interpretações ou *reflexo* subjetivo de “inter-relações estruturais impessoais” (D. Berstecher/ D. Spree 1971, p. 4), que mostram a dependência entre o subsistema e seus efeitos sociais globais. Na medida em que tais relações de correspondência estrutural que mediatizam a relação entre o sistema educacional e o seu meio social existam (ver as hipóteses correspondentes de Bourdieu/Passeron, 1971, pp. 212-228; Fend, 1973 pp. 287-294 e sobretudo os trabalhos de H. Gintis), pode-se afirmar que, nos períodos em que se explicitam interesses, se criam programas e continuamente se discute sobre as funções necessárias e desejadas do sistema educacional, estes fatos

não podem ser tomados como indicadores de uma funcionalização da escola em relação às necessidades e interesses sociais. Ao contrário: podem ser um indicador de decomposição dos engates funcionais entre o sistema escolar e a sociedade.

Em todas as sociedades capitalistas nos deparamos com a reforma permanente e a constante expansão das instituições de educação formal. Como classificar estas tendências? A partir de que pontos de referências sociais podem elas ser esclarecidas de forma plausível? Que problemas pretende a política solucionar dispondo de tais conhecimentos? Quais deles serão realmente solucionados e que novos problemas serão criados? Que relações funcionais existem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, entre as instituições nas quais o trabalho social é organizado e onde a força de trabalho educada e qualificada é trocada por um salário? Estas são as questões que, a partir de uma perspectiva crítica, deverão ser levantadas e sistematizadas neste texto. Mas, respostas definitivas não devem ser esperadas, não apenas devido às limitações da extensão do trabalho, do tempo e dos conhecimentos do autor; elas não devem ser exigidas também porque este trabalho refere-se apenas e explicitamente à exposição e fundamentação de uma perspectiva de pesquisa que possa ser promissora para a investigação macro-sociológica da educação e da política educacional.

Na medida, entretanto, em que se fala de uma “perspectiva de pesquisa prometedoras” vêm à tona idéias sobre o curso do desenvolvimento do conhecimento científico, que de forma alguma é evidente por si mesmo. Isso é verdadeiro especialmente para as ciências sociais. Tornou-se nelas demasiado aceito um modelo de progresso que organiza o trabalho científico de forma cumulativa, resultado por resultado, e deste modo desemboca numa continuidade das aquisições científicas, que — na verdade — foi rompida por seculares transformações paradigmáticas. A trilha que este desenvolvimento persegue parece marcada por muitas “novas problematizações”, ou seja, por problemas que o pensamento científico por si mesmo levanta ou que lhe é impingido pela “práxis”. Não vamos discutir aqui a pertinência deste modelo de progresso, nem os problemas histórico-científicos ou de pesquisa sociológica, que se levantam nesse contexto. Também não trataremos das suposições relativas à lógica da pesquisa, já que em qualquer sociedade as questões relativas à ciência são aceitas como dignas de serem consideradas na medida em que as respostas a tais questões possam ser por ela — dada sua situação histórica concreta — “suportadas” por não serem vistas como ameaçadoras. O modelo de progresso dominante transforma em norma um processo no qual, gerado interna ou externamente, “novos problemas” (que atingem o *Biotop* (eco equilíbrio) sócio-econômico do cientista individual) são resolvidos através de soluções cumulativas. Não é, aliás, intenção da reflexão que orienta este trabalho inventariar um conjunto de problemas que correspondam ao modelo de progresso, dos quais as ciências sociais envolvidas podem viver durante certo tempo. Ao invés da solução de problemas, trata-se aqui da problematização de soluções, da destruição de conhecimentos aparentes que, como tais, constituem fundamento da reflexão científica e da práxis político-administrativa e que estão referidas a um campo específico de pensamento e ação. Uma tal tentativa tem por base, claramente, outro critério de desenvolvimento do trabalho científico, especificamente a idéia de que o progresso, sobretudo nas ciências sociais, refere-se e se desdobra de acordo com procedimentos argumentativos e

controvérsias pré-estabelecidas no plano da organização das pesquisas. Somente em tais controvérsias pode ser quebrada a força do consenso não justificável e de “soluções” dele resultantes. Somente assim pode haver espaço para novas possibilidades de pensar e novos interesses sociais.¹

1. Relações entre sistema educacional e sistema ocupacional

Quando J. H. von Thunen, no primeiro volume de sua obra principal *O Estado em relação à agricultura e à economia nacional* (1828) escreveu que, “também entre os artesões uma educação mais longa melhora sua atuação profissional” e que “a melhor educação do povo, mantidas estáveis as condições materiais, provoca a elevação do ingresso da população sem instrução...” iniciava ele um modo de pensar, que ainda hoje constitui a base tanto de textos liberais quanto de escritos marxistas relativos ao planejamento educacional e à economia da educação.

“Faz parte da lógica da técnica, que máquinas substituam cada vez mais e em toda parte os homens, sempre que se trata de realizar funções padronizadas e repetitivas. Mas, para a invenção, produção e tratamento, bem como o emprego racional dessas máquinas sempre mais complicadas, são colocadas crescentes exigências de “Leistung”. “Ampliou-se a exigência de uma qualificação abrangente para as atividades” (Edding, 1963, p. 128, p. 18).

Tais afirmações pertencem hoje àquelas que, desempenhando um papel na discussão sobre a reforma e expansão do sistema educacional, poucas dúvidas levantam. Isto porque a crítica marxista da economia da educação liberal, ou seja, aquilo que no campo da literatura especializada se conhece por “economia política do setor educacional”, não se diferenciou do seu objeto de crítica em relação a este postulado fundamental. A crítica se concentrou sobre o fato de que “a qualificação dos indivíduos é apenas um meio para sua subsunção mais lucrativa à pressão de utilização do capital” (Altvater). A produção do sistema educacional é — tanto nas intenções afirmativas e planejadoras, como nas críticas — analisada sob o ponto de vista de que a qualificação da força de trabalho é relevante para a produtividade. Este esquema de interpretação segue integralmente o modelo de relação acima criticado: o objetivo da satisfação da demanda de qualificação da força de trabalho é utilizado como chave para esclarecer o desenvolvimento da política educacional.

Esses esquemas de interpretação apóiam-se em dois supostos empíricos muito gerais: *primeiro*, determinadas *transformações da demanda* do sistema ocupacional são subordinadas ao tipo e à quantidade das exigências feitas à força de trabalho. Estas transformações, do lado da demanda do mercado de trabalho, resultaria — segundo tal suposição — de um deslocamento secular *entre* os setores primário, secundário e terciário (agricultura, construção, indústria de transformação, serviços), em favor do setor secundário e sobretudo do terciário. Já que as exigências de qualificação setorial média crescem do setor primário para o secundário, segue-se uma elevação correspondente da demanda de qualificação da força de trabalho no plano da economia em geral. Na mesma direção atua uma tendência à permanente inovação técnico-organizatória dentro de cada um dos três setores: o processo de racionalização e industrialização pressupõe uma constante elevação do nível de qualificação de força de trabalho. A *segunda* suposição empírica, que fundamenta as interpretações teóricas

relativas à qualificação e produtividade no desenvolvimento do sistema educacional, pode ser resumida na hipótese de que o *processo de educação formal* realmente conduz à produção daquelas qualificações, que, de forma crescente, são demandadas pelas instituições do sistema ocupacional. Se essas duas suposições (elevação secular da demanda de qualificação e satisfação dessa demanda através do sistema escolar) fossem corretas, seria então plausível tomar a “função de adaptação” do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional tanto como fundamento de planejamento e organização educacionais, quanto como base para sua crítica.

Na realidade, entretanto, mostram-se ambas as suposições básicas altamente problemáticas se analisadas mais de perto, embora nos debates, controvérsias e polêmicas sobre as funções sociais globais do sistema educacional elas apareçam como evidência institucionalizada: em geral, todos aceitam que elas são comprovadamente corretas.

No que se refere à suposição de um crescimento secular da demanda de qualificação no processo de industrialização (fundamentado através de deslocamento intersetorial, bem como de elevação intrasetorial do “nível de qualificação” exigido), os dados empíricos não conduzem, de modo algum a resultados claros. A sociologia industrial e as pesquisas voltadas para o mercado de trabalho registram hoje expressamente o desiderato de que a “direção do processo de qualificação induzido a partir da transformação tecnológica, descreve mais exatamente como ocorreu a tendência global — até hoje em geral correta — no sentido de uma qualificação geral mais elevada e uma crescente intelectualização do trabalho ou de um processo de qualificação a longo prazo” (Baethge et al., 1973, p. 62; ver Janossy 1966, p. 207 ss.).

Primeiro não existe uma diferença tão clara entre o nível de qualificação médio dos trabalhadores nos diversos setores, especialmente entre os do setor secundário e os do terciário, que ofereça motivo suficiente para afirmar a ocorrência de um deslocamento *quantitativo* em favor do terciário ou uma elevação *qualitativa* do nível de qualificação exigido da força de trabalho em seu conjunto (Baethge et al., p. 66).

Dentro dos setores ocorre um constante processo de racionalização e de industrialização, mas é possível demonstrar empiricamente, que tais processos de nenhum modo se fazem acompanhar, obrigatoriamente, de uma elevação do nível de qualificação exigida dos trabalhadores de um setor. É muito mais provável e passível de comprovação a ocorrência de processos de deslocamentos da qualificação num *mesmo* nível (ou seja, ao invés da qualificação A passa a ser demandada a qualificação B, sem que esta possa ser vista como uma qualificação superior a A), bem como de processos de polarização da qualificação (alguns grupos de atividades elevam o nível de qualificação enquanto outros o diminuem), de tal modo que permanece em aberto se o nível de qualificação exigido no curso da transformação tecnológica intersetorial se eleva, diminui ou permanece constante.

É duvidoso que em sociedades industriais capitalistas desenvolvidas os empresários sigam uma política de investimento que desemboque na instalação de bens de capital que elevem as exigências correntes de qualificação da força de trabalho correspondente. Uma pesquisa sobre o emprego de máquinas automáticas na indústria na República Federal da Alemanha chegou à conclusão (ISF, 1972) de que “as razões expressas mais freqüentemente como motivo de investimento é se tornar

independente da força de trabalho qualificada e poder empregar nas máquinas automáticas pessoal não qualificado e sem experiência (citado de Baethge e outros 1973, p. 89). Embora não possa ser logrado “de golpe”, este objetivo desempenhou claramente papel importante entre as razões do investimento. Neste e em casos semelhantes, estaríamos diante de um progresso técnico que “poupa qualificação” (pelo menos segundo as intenções dos empresários) nas empresas. É por isso questão em aberto se, e em que espaço de tempo, podemos esperar realisticamente que a força de trabalho qualificada seja substituída pela não qualificada (e, portanto, mais mal paga). Do ponto de vista do desenvolvimento dos fundamentos teóricos e condições técnicas de utilização da máquina pode-se supor que a força de trabalho altamente qualificada e especializada provoca a elevação, a depressão, ou em nada desloca o valor médio de qualificação.

O fato de que nos anos 60, na República Federal da Alemanha os problemas surgidos no mercado de trabalho puderam ser minorados não através da qualificação da força de trabalho nacional, mas através da importação rápida de força de trabalho estrangeira com pouca qualificação, oferece argumento para que levantemos novas dúvidas sobre a suposição de uma elevação geral da qualificação. Além disso, verificou-se que o nível de qualificação exigido num setor, num ramo ou numa fábrica depende apenas de modo muito frouxo do nível realizado de progresso tecnológico nessas unidades de produção e de seu equipamento concreto em capital fixo (ver Baethge et al. 1973, p. 73 e ss.).

Também outro motivo põe a descoberto a fraqueza empírica da suposição de que se observaria uma crescente demanda da qualificação como decorrência direta do desenvolvimento industrial e de que sua satisfação seria condição para seu prosseguimento “equilibrado”. Conforme as razões já indicadas, é possível provar que a demanda de qualificação quantitativa e qualitativa se eleva secularmente e que o desenvolvimento do sistema escolar pode ser reconstruído a partir da elevação contínua de uma oferta que é adequada ao atendimento desta demanda. Existem indícios plausíveis de que a oferta de força de trabalho qualificada produzida pelo sistema educacional constitui um dos principais determinantes do nível solicitado pela demanda do sistema ocupacional. Dito de outra forma: na medida em que (por razões que não têm a ver necessariamente com a transformação das estruturas de produção e com a complexidade das exigências do trabalho) o sistema educacional se expande, o sistema ocupacional pode se permitir tornar-se “seletivo” em suas relações de demanda e elevar seus critérios de aceitação para tarefas que, de forma alguma, se tornaram mais exigentes, sem precisar — nesta compra de qualificação supérflua — confrontar-se com preços mais altos que devam ser pagos à força de trabalho. “À medida em que os níveis educacionais se elevam os empregadores tendem, quando podem, a subir os requisitos educacionais para os empregos” (Miller/ Rein 1971, p. 28: ver também Baethge et al. 1973, p. 9/10). Tal inversão das relações de efeito entre demanda e oferta permite que as suposições fundamentais já discutidas sobre a elevação secular da qualificação sobrevivam intactas — simplesmente como um erro que se perpetua a si mesmo e produz as suas próprias provas aparentes. Dever-se-ia, então, pesquisar porque tal erro não se esclarece e quais são as suas funções e disfunções latentes (ver Berg, 1970; comparar com a 5ª parte deste trabalho).

Inteiramente questionáveis tornam-se as suposições aqui discutidas quando se pensa no que se entende, afinal, por qualificação da força de trabalho e como é possível operacionalizá-la, de modo a poder fazer afirmações que permitam comparações tanto sobre o nível de qualificação “necessário” em diversos períodos e em diferentes etapas do desenvolvimento da sociedade industrial, mas também sobre o nível de qualificação de diferentes grupos ou indivíduos que trabalham. Infelizmente estas questões são respondidas através da proposta de se tomar a duração da escolaridade ou da instrução profissional formal como indicador para a qualificação, ou seja, de medir a qualificação pelo *tempo*. Tal solução para o problema só é, plausível, evidentemente, sob a condição de que a segunda das suposições lógicas anteriormente indicadas seja correta (especificamente a de que a duração da escolaridade eleva a capacidade de rendimento da força de trabalho). O questionamento dessas suposições será objeto da nossa discussão mais adiante. Se existem motivos contrários a se lançar mão de uma medida de tempo para a qualificação, coloca-se ainda outra questão: se é ou não aceitável a idéia da qualificação como um conceito *unidimensional*.

Esta questão é negada na diferenciação entre qualificações “funcionais” e “extra-funcionais” (Dahrendorf 1956; Offe 1970), bem como entre capacitações “vinculadas” ou “desvinculadas” do processo (Kern/ Schumann 1970 b, volume II, p. 87). Tais diferenciações se apóiam, em maior ou menor medida, sobre a tese marxista do “duplo caráter” do trabalho assalariado no capitalismo (Altvater/ Huisken. 1971; Becker/ Jungblut 1972). Respaldam-se sobre as considerações que se seguem. Em primeiro lugar, nas partes do “sistema ocupacional” das sociedades industriais capitalistas (e, portanto, das firmas do setor privado da economia), determinadas pela relação trabalho assalariado/ capital, a utilização da força de trabalho subordina-se a um critério duplo e contraditório: ela é empregada e paga para produzir objetos concretos e úteis; ao mesmo tempo ela só é empregada na medida em que, além de produzir esses objetos úteis e através deles — especialmente sob condições capitalistas — ela preenche os objetivos do capitalismo: mais exatamente produz um valor abstrato, mais valia, que é condição para a realização do lucro do empresário por ocasião da venda da mercadoria. O trabalho assalariado capitalista é, portanto, ao mesmo tempo um processo de trabalho e de valorização. A ele corresponde a diferenciação entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias, resultado do processo de produção. Esta natureza dupla do trabalho tem conseqüências para o conceito de qualificação. Se se toma a sério a diferença entre os processos de trabalho e de *utilização*, o conceito de qualificação da força de trabalho perde sua clareza e sua unidimensionalidade. Torna-se, então, necessário especificar se com a palavra “qualificação” se pensa em preparo e conhecimentos que capacitam o trabalhador a criar *objetos concretos úteis* ou se com ela se entende a capacidade e disposição de fazer isto sob *condições econômicas e organizatórias* que tornem o processo de trabalho simultaneamente um processo de utilização. Temos, assim, um lado “*conteudístico*” da qualificação, e um lado “*social*”, que corresponde à determinação social da forma do trabalho assalariado. Com o que aquela diferenciação adquire naturalmente um sentido apenas analítico, qual seja o de indicar os diversos determinantes da “qualificação” do trabalho.

Existe ainda uma outra complicação. Muitas das suposições teóricas e dos resultados empíricos a respeito da transformação das exigências relativas ao “conteúdo” da qualificação pelo sistema ocupacional concordam em que não são exigências muito “elevadas” (a questão permanece aberta atualmente à discussão), as que orientam um sistema ocupacional industrial desenvolvido em relação à força de trabalho. Observa-se, porém, fundamentalmente, uma transformação do tipo de exigências, e, por sinal, no sentido de que o “conteúdo” (ou seja, as exigências referidas do lado concreto e útil do trabalho) paradoxalmente torne-se abstrato. O espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser apreendida não uma capacitação concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra (ver Altvater/ Huisken 1971, p. 47). Passa a ser exigida de forma crescente, não os conhecimentos e capacitação talhados para determinados empregos e profissões, mas a “meta-capacitação” — ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação) no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos. A dominância de uma exigência deste tipo, que freqüentemente é discutida sob as siglas de “mobilidade”, “disponibilidade”, “educação permanente”, suprimiria a separação temporal e institucional entre a demanda e a utilização das qualificações, entre a aprendizagem e o trabalho. Mas, se trabalho e aprendizagem não podem mais ser entendidos em analogia com as relações de demanda e oferta, então o conceito de “demanda de qualificação” torna-se bastante vazio. Mesmo que fosse possível indicar uma série de rotinas intelectuais muito abstratas e de motivos sociais cuja aquisição pudesse ser adequada ao preenchimento dessa demanda, não seria mais possível apontar — a partir da dinâmica do desenvolvimento industrial — quais os tipos e a quantidade da qualificação concreta “de conteúdo” e como eles se transformam. O aspecto de conteúdo da qualificação da força de trabalho deixa de ser inequívoco na avaliação e prognose das exigências de qualificação determináveis através do sistema ocupacional.

Dessa sub-determinação tendencial (Isto é, “indeterminabilidade” das exigências) resultam duas linhas de desenvolvimento hipotético, sobre cuja discussão retornaremos mais tarde em detalhe. Trata-se, em primeiro lugar, de uma tendência de autonomização do sistema educacional que, de acordo com estas reflexões não resulta de uma emancipação do sistema de educação fundada sobre uma aquisição de poder social e estatal próprio. Ao contrário, deriva da *clareza decrescente* das definições de demanda do sistema ocupacional ou de outros subsistemas sociais. A segunda hipótese a se discutir é se, na medida em que a clareza a respeito da demanda de qualificação relativa ao conteúdo diminui, ocorre uma maior funcionalização do sistema educacional do outro lado da qualificação para o trabalho, ou seja, daquele que anteriormente adjetivamos como “social” em oposição ao “conteudístico”.

Claro que as dúvidas aqui levantadas sobre uma relação aceita como evidente por si mesma entre o processo de industrialização, a transformação tecnológica e as crescentes exigências de qualificação, não nos levam a dizer — negando os fatos —

que não exista uma “qualificação básica” determinada, tecnicamente fundamentada (por exemplo: ler, escrever, qualificação lingüística, conhecimentos básicos sobre a tecnologia e instituições, operações matemáticas fundamentais), que deva fazer parte da formação básica de toda a força de trabalho, se ela quiser ter a oportunidade de ser aceita num sistema ocupacional altamente industrializado, e que deva ser adquirida essencialmente através do processo de educação formal. O que deve ser relativizado com base nesta referência às divergências entre o desenvolvimento da demanda industrial e de qualificação, à polarização da qualificação, aos determinantes não tecnológicos da efetiva demanda de qualificação de ramos e firmas, às ambigüidades do conceito de qualificação, bem como à indiferenciação tendencial do aspecto “conteudístico” da qualificação, são as explicações que tomam as modificações nas necessidades do sistema ocupacional como ponto de referência para a transformação das instituições educacionais.

Consideremos agora a segunda das suposições básicas acima apresentadas; aquela que se refere às relações entre escolaridade e qualificação da força de trabalho. Antes de poder reivindicar plausibilidade para uma interpretação que apresenta a expansão do sistema educacional como “resposta” à demanda crescente de qualificação por parte do sistema ocupacional (tanto quantitativo como qualitativo: acima já esboçamos as dúvidas correspondentes), seria necessário demonstrar de forma inequívoca que elevação da capacitação para o trabalho e, em conseqüência, correspondente contribuição potencial para uma produtividade mais elevada é *resultado* empírico da “produção educacional” escolar formal. O esclarecimento da contribuição do sistema educacional para o crescimento econômico, bem como a determinação quantitativa dessa contribuição — que possa servir de fundamento ao planejamento educacional — é a aspiração central da economia da educação. Os problemas e hipóteses levantadas no período de alta conjuntura do início dos anos 60 e nos anos subseqüentes podem ser aqui apenas esboçados sumariamente (clássicos são Schultz, 1963; Denison 1962; ver as coletâneas de Blaug 1968 e Hufner 1970; Hufner/ Naumann 1971; uma nova perspectiva oferece Altvater/ Huisken 1971; Huisken 1972; Becker/ Jungblut 1972 p. 59-126; Bahr 1967; ver também Straumann 1973).

Uma diferenciação corrente é aquela que encontramos nas afirmações da economia da educação nos planos macro e micro econômico. No plano macro-econômico indaga-se a respeito do volume do produto social. Constata-se aí que apenas o trabalho e o capital como fatores de produção por si sós não são suficientes para esclarecer o nível do produto social e suas modificações no tempo. Nesta lacuna explicativa foi inserido o conceito de capital “imaterial” ou “humano”. As instituições educacionais são apontadas como locais de produção de tal “capital”. De fato, existem pesquisas histórico-estatísticas sobre o desenvolvimento das proporções globais das “despesas educacionais” e do “crescimento econômico” que estabelecem entre ambos uma estreita correlação estatística. Surge, no entanto, generalizado ceticismo quando se tenta converter uma correlação estatística em relação causal. Tal interpretação pode, basicamente, desenvolver-se em duas direções: 1) a educação formal pode ser causa do crescimento econômico ou, ao contrário, 2) este, pode ser a causa da ampliação das oportunidades educacionais. Se se escolhe a primeira alternativa resta pesquisar de que forma se estabelece a suposta relação causal. Isto pode ocorrer caso

o “capital humano” na trilha da “meta-trabalho” provoque uma transformação da produtividade do capital; mas o mesmo efeito de crescimento pode ser interpretado como elevação da produtividade da *força de trabalho* que atua eficazmente ao nível da produção direta (em oposição à produção de forças produtivas e condições de produção), se se continua a perseguir a última alternativa é preciso testar se o lado independente da equação funcional — ou seja, o tipo e a duração da educação formal -- tem, ele próprio, o caráter de um fator causal ou se tem apenas uma função de indicador de outros fatores que efetivamente possuem uma influência determinante sobre a produtividade, ao lado e em estreita ligação com ele.

Este modo de colocar o problema conduz, no plano micro-econômico, a um cálculo da taxa de retorno de investimentos educacionais nas pessoas que compõem a força de trabalho. Neste plano são relacionados o tipo e a duração da escolaridade de um indivíduo com a sua contribuição para o produto social. A magnitude da “contribuição para o produto social” é medida, em geral, através de sua renda ou de sua posição numa escala de rendimentos num determinado momento. Este procedimento é duvidoso por várias razões: ele ignora a influência do poder do mercado e de relações de escassez específicas sobre a determinação da renda; ignora o “rendimento” do capital imaterial investido na força de trabalho, que não assume a forma de renda monetária individual; finalmente, ignora que na economia organizada sobre bases capitalistas, as formas de elevação da produtividade da força de trabalho com possibilidades de se tornarem visíveis são somente aquelas que, ao mesmo tempo, são aceitáveis do ponto de vista da sua utilização pelo capital.² Pesquisas que utilizam tais procedimentos de mensuração e, em conseqüência, apresentam as limitações indicadas, conduzem a resultados de que cerca de 50% das diferenças de renda entre os indivíduos podem ser explicadas através das diferenças dos seus níveis de educação formal (Gintis 1970 p. 20). Mas como a duração, o êxito e o tipo de educação (ou seja as variáveis independentes desse modelo) nas sociedades capitalistas, estão longe de estar sujeitos a uma distribuição estatística normal, surgem restrições também em relação às variáveis Independentes: “um grande número de outros fatores correlacionados de forma positiva com a educação formal (como a instrução no local de trabalho, o sexo, a “inteligência”, a motivação para o trabalho, a religião, a localização regional e a mobilidade, de forma especial a profissão e educação dos pais, o número de irmãos, os recursos financeiros e as ligações de famílias e outros mais) são englobados entre os fatores de elevação da renda individual. O isolamento dos efeitos desses fatores não parece ser possível através da utilização de técnicas estatístico-econômicas”. (F. Scherer, citado por Becker/ Jungblut 1973 p. 85). Finalmente, coloca-se ainda no cálculo individual da taxa de retorno da duração e nível educacional, a questão de se o mero estabelecimento de uma elevada correlação entre as variáveis estatísticas indicadas (mas de forma alguma, estatisticamente isoláveis) como “a duração da escolaridade” e “retorno”, serviria para comprovar a direção causal suposta pela economia da educação. Mesmo uma relação demonstrada sem restrições poderia ser estabelecida de outra forma, que não através da qualificação técnica, realmente exigida na realização do trabalho.³

A passagem de uma economia da educação empírico-analítica para uma estratégia de aconselhamento político do planejamento educacional consiste — do ponto de vista lógico — na *troca* de variáveis dependentes e independentes. Se a

economia da educação pesquisa os efeitos econômicos globais ou específicos da formação do “capital humano”, o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido, caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento. A economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional; o planejamento educacional pretende atuar sobre o nível de renda existente ou de crescimento econômico. Se se quisesse explicar o real desenvolvimento do sistema educacional como resultado deste tipo de esforços no campo do planejamento da educação, isto seria impossível sem (implicitamente pelo menos) aceitar como realistas os supostos do planejamento educacional — especificamente as exigências (a) de que ele está em condições de indicar que transformações do sistema educacional são adequadas para atingir os fins econômico-político declarados e (b) de que uma transformação planejada do sistema educacional é adequada para promover uma contribuição à consecução desses fins. Devemos discutir, em seguida, estes dois supostos. Eles podem ser resumidos na questão das funções do *planejamento* educacional e do planejamento *da educação*.

Em parte como argumento crítico e em parte como exigência prescritiva, afirma a teoria e a prática do planejamento educacional que ele realiza a sincronização da qualificação gerada pelo sistema educacional com as condições antecipadas ou projetadas da demanda do sistema ocupacional bem como, de certa forma, com o “estoque nacional de capital” (ver p. ex. Becker/ Jungblut 1973, p. 60). Na discussão sobre as divergentes apreciações político-sociais deste objetivo está permanentemente presente a ameaça de que o tratamento (lógico e, portanto, de seus supostos) da questão seja insuficiente, especialmente em relação a questões como: em que medida o objetivo subjacente de uma adaptação global da produção educacional às condições da demanda do sistema ocupacional realmente se encontra no campo do possível; quais são os limites do planejamento e da política educacional numa sociedade industrial capitalista. Se se concluísse que a questão relativa à “possibilidade” do planejamento educacional deveria ser respondida negativamente, isto elevaria o poder de agitação da acusação de que a política educacional do Estado persegue o objetivo de subsumir o sistema educacional aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que por outro lado, tornaria sem sentido as fantasias de onipotência tecnocrática que encontramos em alguns planejadores e militantes da política educacional. Mesmo as intenções firmemente expressas de fazer algo impossível não merecem nem louvor nem censura, mas estímulo crítico para um auto-esclarecimento.

É condição de possibilidade de uma política educacional eficaz no sentido delineado, que desemboque na adaptação da produção educacional às demandas do sistema ocupacional, uma ampla disponibilidade de recursos políticos (poder e informação).⁴ As informações necessárias referem-se, pelo menos, aos seguintes aspectos: 1) à demanda de qualificação do sistema ocupacional num momento futuro (que deve estar tão distante nesse futuro quanto o final do curso dos que hoje entram para a escola); 2) aos resultados qualitativos da educação que recebem os que iniciam agora seus estudos e os seus currículos; 3) à quota de participação e êxito (resultado quantitativo da educação) atual dos que entram para a escola; e 4) à taxa de

obsolescência dos resultados qualitativos e quantitativos da educação no momento de sua transposição para o sistema ocupacional.

Em vista da necessidade de informação parece mais que plausível a afirmação de que o planejamento educacional — se ele quer realmente assumir como tarefa o atendimento de uma demanda — se defronta com um déficit intransponível de prognose *empírica*. Mais importante que isso (e que a discussão sobre a possibilidade de reduzi-lo) é o seu déficit de prognose *lógica*: para ter êxito enquanto “planejamento adaptativo”, ele precisa se orientar por dados que não são conhecidos não apenas devido às carências dos conhecimentos empírico-prognósticos, mas porque ele próprio os deve criar — e criar segundo regras que ele não pode conhecer por antecipação. Tentamos anteriormente tornar plausível a idéia de que a oferta de qualificação é, em si mesma, uma determinante importante da demanda de qualificação e que, portanto, a própria política educacional — que se crê orientar por ela — a produz. A mesma interdependência pode ser facilmente comprovada também do outro lado do sistema educacional, ou seja, na determinação da demanda de oportunidades de instrução e vagas no sistema. Também esta demanda cresce como função (desconhecida!) de uma oferta crescente, de modo que um planejamento educacional pretensamente orientado para a demanda (deixando de lado o problema da compatibilização estrita dos dois tipos de demanda: sobre as relações entre os métodos de planejamento orientados para a demanda e para a oferta e suas discrepâncias ver, p. ex., os trabalhos de Dahrendorf 1965 e Straumann 1973) traz consigo permanentemente a dificuldade de ter que invalidar os seus dados orientadores. Parece bastante duvidoso que os determinantes “autônomos” (isto é, não induzidos do próprio sistema educacional) de demanda do sistema ocupacional possam ser previstos, especialmente num sistema econômico no qual as decisões de investimento são feitas através do cálculo do lucro privado e da pressão da concorrência. Por isso, um planejamento abrangente não é possível, porque o horizonte temporal dos empresários no planejamento do pessoal qualificado de que necessitam é restrito e o acesso às informações disponíveis para o planejamento pode ser bloqueado (Armbruster, 1971).

Além dos problemas ligados ao insuperável déficit de prognose gerado por razões empíricas e lógicas, coloca-se o problema dos recursos de *poder*. Mesmo que todos os dados orientadores estivessem disponíveis e não fossem invalidados pelo próprio processo de planejamento, ainda assim restaria o fato de que não existiria nenhuma segurança sobre a possibilidade política de poder conseguir os recursos fiscais e de legitimação necessários para levar adiante um plano de adaptação correspondente àqueles dados (sobre o conceito de “déficit de prognose política” ver Armbruster et al., 1971, p. 41/42). Além disso, seria necessário um permanente deslocamento do nível e correções qualitativas, que nem são aceitáveis do ponto de vista fiscal nem praticáveis do ponto de vista político. As restrições políticas e lógicas do processo de planejamento são, desta forma, complementadas e agudizadas através de um déficit de controle político que resulta da imensa demanda de recursos, consenso e tempo inerente ao planejamento. Sob tais circunstâncias, seria realmente espantoso se o planejamento da educação estatal conseguisse aquilo que observadores crédulos lhe atribuem como função real ou consideram como capaz de realizar: especificamente conduzir o sistema educacional e sua produção qualitativa e quantitativa de tal modo que as necessidades de força de trabalho do sistema ocupacional sejam atendidas de

forma duradoura e adequada. Estes déficits de prognose e operacional do planejamento da educação não permitem que se considere exagerada a afirmação de que ele só seria capaz de preencher suas funções sob condições tão pouco complexas que a própria necessidade do planejamento educacional não seria tomada a sério.

Em vista disso, é apenas aparentemente trivial a questão do porque deva ser o sistema educacional que, através do seu planejamento, atenda o sistema ocupacional com a correspondente quantidade e tipo adequado de força de trabalho.

A contribuição que, em todo caso, o sistema escolar e também grande parte do sistema de educação profissional, podem dar para a solução deste problema, parece — diante do esforço — tão limitada que é justo perguntar-se porque o sistema escolar (e não procedimentos institucionais alternativos) deva ser uma alavanca adequada para o tratamento deste problema.⁵

A idéia de regular a qualificação através do sistema de educação formal supõe sempre uma discrepância prática, temporal e de pessoal que se apresenta, do ponto de vista do atendimento do mercado, como custo *desnecessário*. A discrepância prática consiste na diferença entre a qualificação adquirida e aquela que, num momento futuro, será exigida no mercado de trabalho. A discrepância temporal diz respeito ao tempo necessário para a aquisição da qualificação, durante o qual a força de trabalho é subtraída à possibilidade de utilização produtiva direta. “Crescimento da atividade dos professores e elevação da oferta de educação supõem a diminuição do tempo produtivo da população trabalhadora” (Altvater). A discrepância relativa ao pessoal, finalmente, consiste na diferença entre o número de pessoas que atravessam um processo de qualificação (geral ou profissional) e o número de pessoas que, ao final dele, buscarão trabalho (fora do próprio sistema educacional). É evidente que, com a expansão do sistema de educação, o *quantum* de super-produção de qualificação é irrelevante para o mercado de trabalho. Do ponto de vista prático, temporal e de pessoal ela cresce em termos *absolutos*. E, apesar das dificuldades de se obter uma prognose de demanda de algum modo confiável e dos obstáculos operacionais que impedem o planejamento educacional de contar com prognoses seguras por ele mesmo produzidas, é de se supor que esta super-produção também cresça em termos *relativos*.

A reforma e a expansão do sistema educacional organizado pelo Estado sofre, segundo parece, de uma falta de critérios que — independentemente das intenções e interesses empíricos de seus promotores — as impedem de se formular como estratégia racional para a produção da força de trabalho qualificada demandada pelo sistema ocupacional. As condições de decisão do planejamento educacional são subdeterminadas (ver o conceito de “Indeterminação dos objetivos de rendimento” em Lutz/ Krings 1971, p. 26 e ss.). Ele só pode escapar ao desconhecimento estrutural no que concerne ao volume da demanda com o qual se confronta, se perseguir uma estratégia “marxista” e gerar planificadamente “reservas operacionais” de qualificação através de cuja formação ele possa, em qualquer caso, pretender prevenir o surgimento de situações complicadas no mercado trabalho. Esta estratégia é tão paradoxal quanto a estratégia militar de construção de uma super capacidade de destruição: pode-se maximizar a certeza de poder satisfazer no futuro uma determinada situação de demanda somente se se renuncia a pautar a própria ação sobre um modelo de finalidades, ou seja, se se decide deixar de lado as oscilações de

demanda e, ao menos adicionalmente, abrir-se a outros motivos, às ações de legitimação e a considerações de relevância que são adequados a uma estratégia maximalista. Por isso a política educacional e o sistema de educação podem oferecer uma qualificação da capacidade de trabalho social adequado à demanda *apenas* se (e mesmo assim com baixa *confiabilidade*) *não* transformam estas funções em seus motivos dominantes. Esta dificuldade teórico-decisória do planejamento e da política educacionais os torna sensíveis à problemática social, fazendo-os considerar funções reais que não podem ser preenchidas nem ser esclarecidas segundo o modelo de pensamento que parte da estratégia de abastecimento de trabalho qualificado para a vida econômica (ver Straumann 1973, p. 79/80).

2. Sistema educacional e qualificação “social” da força de trabalho

Mantenhamo-nos na constelação há pouco comentada: se o sistema educacional deve preencher a função de atender ao sistema ocupacional em suas necessidades quantitativas e qualitativas com força de trabalho qualificada, devido à sua “indeterminação” ele só *pode* cumprir esta tarefa se ele *não se restringe à percepção desta função*. Em outras palavras, ele paradoxalmente precisa definir critérios de relevância e objetivos próprios, a fim de poder atender às exigências econômicas do sistema ocupacional como *uma* entre suas muitas funções. Em que consiste este critério adicional que pode inspirar a ação político-educacional sem submetê-la à perspectiva da demanda econômico-ocupacional? A resposta a esta questão não pode ser dada de forma “voluntarista”, ou seja, confiando na plausibilidade das declarações de intenções políticas das instituições ou ser encontrada na capacidade da influência da política educacional. Ela deve ser respondida a partir dos problemas relativos às suas funções sociais objetivas e da aceitação de que a solução dos problemas é da competência e responsabilidade da política educacional do Estado. Apesar de sua autonomia relativa, adquirida através da “indeterminação”, não existe qualquer motivo para supor que a política educacional tenha, de repente, absoluta liberdade para, com base em critérios e finalidades quaisquer, decidir arbitrariamente a respeito da sua expansão quantitativa ou dos esforços no sentido da reforma qualitativo-curricular. Na verdade, a política setorial estabelece seus critérios em relação e como reação aos problemas sociais conjunturais, que não se referem (ou ao menos não se referem diretamente) àqueles relativos à qualificação “conteudística” da força de trabalho. Ela depende, pois, da perspectiva do observador, se considerarmos como pano de fundo que a perda de critérios claros de uma política educacional (neste sentido tornada “autônoma”) ou que a urgência dos problemas não relacionados à economia, cujo atendimento somente ou principalmente pode ser feito através da política da educação ou do sistema educacional, conduzem a política do Estado de acordo com o caráter “multifuncional” do sistema educacional e com uma pluralidade de critérios. De qualquer modo, não há sentido em fundamentar qualquer das duas perspectivas sem relacioná-las entre si.

Uma conseqüência do que foi dito acima, conectada à industrialização capitalista mas sem possibilidade de planejar ou prever o somatório dos diversos níveis de qualificação no mercado de trabalho e devido à instabilidade conjuntural da situação ocupacional, é o risco permanente que corre cada trabalhador individual de, através da desqualificação, da elevação das exigências de rendimento ou da obsolescência,

ver-se ameaçado em suas condições de vida (ver Boole/ Altmann 1972). Estes fatos levantam o problema como canalizar a sobrecarga social e individual que estes riscos contém, dentro dos limites “aceitáveis” no contexto das relações de forças sociais vigentes. Um método obsoleto de lidar politicamente com o problema ligado às funções sociais consiste na proteção — temporária ou permanente da força de trabalho desempregada, através de recursos financeiros alocados por motivação sócio-política. Pesquisas históricas e comparativas precisam esclarecer em que medida e porque motivos, tendemos hoje a apoiar o abandono deste método (tipo seguro-desemprego) pela política do Estado em favor de outros métodos. De qualquer modo, parece evidente que o problema do bem-estar social da força de trabalho que se tornou obsoleta precisa ser hoje tratado não somente através da alocação de recursos financeiro-monetários e sócio-políticos mas também, e crescentemente, através de formas institucionais. Isto implica no Estado assumir não apenas *ex-post* a tarefa de equilibrar “rigidezes sociais” mas também da geração de mecanismos que atuem como *preventivos* contra o surgimento de tais situações rígidas, procurando reduzi-las ao mínimo possível.

Na medida em que estas tarefas são assumidas pelo sistema educacional, os motivos *sócio-políticos* ligados à preservação do status da força de trabalho penetram na política educacional. Trata-se, então, não apenas de assegurar o atendimento à demanda do sistema ocupacional com força de trabalho qualificada (supondo-se que seja possível fazer prognósticos confiáveis) mas de — agora ou mais tarde — colocar a força de trabalho ocupada, tanto quanto possível, de forma duradoura, em condições de suportar as transformações na estrutura qualitativa e quantitativa do sistema ocupacional e poder, desta forma, obter um salário contínuo. A restrição mais evidente, porém inadequada, contra esta interpretação consistiria na afirmação de que as estratégias sócio-política e político-ocupacional da política de educação não se distinguiriam do ponto de vista da cobertura, e a sua função de seguridade “social” desempenharia um mero papel de racionalização de suas funções de atendimento ao sistema ocupacional. A este argumento dever-se-ia objetar que a influência de motivos sócio-políticos na política educacional será uma base de legitimação para a “super-qualificação”, ou seja, uma margem de qualificação adicional para cada participante individual da força de trabalho, a partir da qual nem a instância do sistema de ocupação nem a da política educacional podem calcular previamente se coincide ou ultrapassa o interesse do sistema ocupacional por força de trabalho móvel e flexível. É como se o sistema escolar pudesse apreender sua função de “seguridade social” apenas na medida em que o sistema ocupacional se mostra disposto a empregar força de trabalho. Veremos mais adiante (parte 4), no entanto, que existem indicadores de que — pelo menos no caso do sistema educacional americano — ele assume uma função (latente) de segurança sócio-política mesmo em condições de amplo subemprego ou de discriminação de determinados grupos no mercado de trabalho, absorvendo como “regulador do mercado de trabalho”, a força de trabalho “supérflua” durante determinados períodos de tempo e gerando possibilidades materiais de vida fora do mercado de trabalho.

Outro critério político-educacional — relativamente fácil de ser utilizado na política escolar e de educação, por não estar ligado à instabilidade de uma estimativa quantitativa é a tarefa educativa que prioritariamente considera a formação de

virtudes gerais ligadas ao trabalho e lealdades institucionais. Trata-se aqui, não da qualificação conteudística da força de trabalho de modo a torná-la “força produtiva”, mas de sua adaptação normativa a determinadas “relações de produção”. Também este pacote de critérios político-educacionais segue uma lógica, orientada para a estabilização preventiva. Aplica-se à prevenção geral de conflitos de classe e comportamentos individuais divergentes que não possam ser absorvidos no contexto das relações de produção capitalista.

O economista da educação americano H. Gintis descreveu com profundidade como as instituições do sistema de educação correspondem aos “requisitos culturais do capitalismo” exatamente através de seus procedimentos formais (Gintis, 1972, p. 43). Elas transmitem as orientações e as “virtudes” requeridas no mundo do trabalho industrial-burocrático na medida em que, tanto num caso quanto no outro, a situação social é organizada através da capacidade de coordenação e do princípio da economia de tempo, em que dominam padrões formais de disciplina, em que se exige competição e valoração individual prejudicando efetivamente a capacidade de cooperação, em que se utilizam estímulos “extrínsecos” ou seja estímulos que não estão ligados à atividade em si mas ao seu valor de troca (num caso, notas; noutro, dinheiro) e em que se ameaça, como sanção negativa, com a perda do status social e a eliminação de grupos de relações informais.

Seria ir longe demais procurar os motivos pelos quais tais virtudes ligadas ao trabalho — ou, formulado de modo mais geral, métodos de organização da realidade social através do indivíduo — são consideradas pelos empresários e pelas correspondentes instâncias do sistema ocupacional tão precárias que eles tenham que pressionar no sentido de que estas funções de socialização sejam cada vez mais assumidas pela escola. Sobre o fato em si não resta, entretanto, nenhuma dúvida. Numa pesquisa empírica, Baethge chegou à conclusão de que “nos esforços realizados pelas associações econômicas, trata-se menos da transmissão de conhecimentos técnicos e de elementos de saber específicos para a industrialização, do que da geração de postura e modos de comportamento economicamente úteis” (Baethge, 1970, p. 77). Um levantamento representativo na indústria, comércio e artesanato (Arlt/ Beelitz 1970, p. 63) chega à conclusão semelhante: “as exigências colocadas aos responsáveis pela educação na escola fundamental em áreas de qualificação e saber básico e da formação econômica, social e técnica são mantidas em limites tímidos e por isso passíveis de serem atingidos. Muito mais exigentes são as declarações sobre os comportamentos requeridos em relação ao trabalho e sobre as correspondentes virtudes gerais necessárias ao trabalho”. O aspecto das virtudes exigidas pelos consultados nesse estudo ia desde “laboriosidade, disponibilidade para aprender, persistência na consecução de objetivos, retidão, ambição” (este conjunto obteve o maior número de indicações) até o “sentido da ordem”, “consciência do dever”, “limpeza”, “persistência” e mesmo “capacidade de julgamento e crítica” e “mobilidade” (estas receberam o menor número de indicações) (Arlt/ Beelitz, p. 65).

O condicionamento de tais disposições de comportamento, que favorecem um ordenamento da força de trabalho no ambiente institucional do trabalho industrial-burocrático relativamente sem fricções é, tal como a política ocupacional profilática (ver p. ex. o relatório sobre a política educacional de 1970, p. VI, Parte 4) adequada para impedir a obsolescência da força de trabalho através da educação formal

prolongada. Esta é uma função objetiva e, portanto, uma intenção “assumida” de forma reflexa pela escola e pela política educacional. Em ambas as funções o sistema educacional serve à profilática redução de conflitos — seja dos conflitos que se colocam quando as normas e virtudes do trabalho estabelecidas pelo empresário e administrações são infringidas ou conscientemente rejeitadas, seja dos conflitos que ocorreriam caso a força de trabalho se tornasse inutilizável em grande quantidade devido a transformações tecnológicas e econômicas. É possível exprimir as mesmas questões de forma positiva e dizer: as instituições educacionais preenchem a função objetiva (e crescentemente perseguida também como fim em si) de preparar a força de trabalho com uma capacidade de aprender e de se adaptar que lhe permita manter-se no mercado apesar das transformações da estrutura das profissões e do emprego; além disso, elas preenchem a função de formar disposições de comportamento que correspondam aos interesses das instâncias dominantes do sistema ocupacional. Pressupondo que esses fins sejam compatíveis e que não se paralisem mutuamente (o que será discutido abaixo), seria esta determinação de funções da política educacional claramente uma “fórmula de compromisso” bastante adequada à determinação do bem comum de uma sociedade capitalista, na medida em que integram os interesses do trabalho e do capital sem colocar suas relações em questão.

Uma tal definição de bem comum para a política educacional e o sistema de educação teria a vantagem fundamental de liberá-los das pressões internas ligadas à decisões e ao desconhecimento. Reflexões de caráter sócio-administrativo ou da ciência política — que não cabe aqui discutir — permitem supor que, com a formulação e execução de estratégias políticas dos organismos do Estado considerados (Ministérios, administrações; comissões em geral, comissões de reforma, etc.), tais definições de objetivos oferecem à sua própria ação a vantagem de permitir comprovar a cada momento em programas e medidas específicas uma clara e se possível, não-controvertida, propriedade e correção. Uma política educacional que queira se estabelecer sobre estas bases para criar a quantidade e o tipo de força de trabalho que será exigido pelo sistema ocupacional, ou seja, uma política educacional que estivesse estritamente orientada para a demanda, ver-se-ia em grandes dificuldades. O grande número de dados desconhecidos com os quais ela teria que lidar, tornaria praticamente impossível provar que qualquer estratégia política fosse “correta” ou mesmo apenas “melhor” do que a estratégia exatamente oposta. Demasiado “exigente”, ou seja, com raio de ação prático, temporal ou social demasiado amplo, programas políticos evitam as brechas das controvérsias sobre seus pressupostos e efeitos presumíveis e colaterais, que são condições para que eles possam ser eficientes.

A coerção inerente à ação e ao acordo leva, portanto, a política e a administração a procurar definir fins que sejam tão claramente manejáveis e operativos que permitam que cada medida, cada lei, cada reforma proposta, possa ser considerada, de forma indiscutível se é ou não adequada aos fins. O critério de “manejabilidade”, é, em geral, facilmente atendido através do estabelecimento de objetivos quantitativos do que qualitativos, de objetivos formulados negativa e não positivamente, de curto mais do que longo prazo, de caráter global mais do que específico. Só esses motivos de minimização de suas próprias tarefas de comprovação e de sua necessidade de fundamentação seriam suficientes para fazer com que a política e administração

tendessem para o seu freqüentemente terrível superficial conservadorismo, “ritualismo” e “incrementalismo”. Concretamente: tendessem a uma orientação estratégica voltada para um “bem comum” ajustado ao sistema e concebido relativamente como de curto prazo e definido de forma global e preventiva.

Finalmente a objetiva determinação de funções do sistema educacional aqui proposta — especificamente a formação de força de trabalho com capacitação inespecífica para adaptar-se às transformações do mercado de trabalho e com as “virtudes” do trabalho e lealdades institucionais correspondentes — nos permite expressar o ponto de vista de que nas sociedades industriais capitalistas desenvolvidas é exatamente este problema “geral” da integração social e conteudística da força de trabalho no sistema ocupacional que se torna mais notória e agudiza a questão do provimento do sistema ocupacional com força de trabalho qualificada em quantidades suficientes. No que se refere à ameaça às qualificações individuais e das posições profissionais e níveis de status delas dependentes, o risco da obsolescência e da desqualificação poderia constituir um *potencial de conflito* (e não basicamente, uma dificuldade de utilização), no qual a política do Estado em geral e a política educacional em particular encontra todos os motivos para assumir uma posição através da qual pretendam maximizar as opções da força de trabalho individual a partir da situação da demanda atual ou prevista do mercado de trabalho. No que se refere, por outro lado, ao enquadramento cultural, discutido aqui sob a expressão “virtudes no trabalho”, poder-se-ia argumentar que o funcionamento de uma sociedade capitalista desenvolvida depende crescentemente da confiável internalização de tais “forças produtivas culturais” pelos trabalhadores. Mas, ao mesmo tempo, as tradições culturais repressivas (seja, do tipo da “ética protestante”, seja do tipo de um “orgulho profissional” do artesão) que poderiam garantir a reprodução de tais virtudes tendem a se dissolver. Mesmo esta hipótese foi remetida ao lugar estratégico do processo de socialização que ocorre através do sistema de educação formal, especificamente a funções que a escola e a universidade devem assumir em termos compensatórios visando a integração cultural da força de trabalho na estrutura do sistema ocupacional.⁶

A última linha de argumentação indicada tem aqui o sentido unicamente de esclarecer e exemplificar mais uma vez certo procedimento na determinação de funções do sistema educacional. Este procedimento parte de “problemas estruturais” da sociedade, ou seja, de problemas que se agudizam devido à tendência do desenvolvimento empiricamente identificáveis. Pergunta-se então se e, em caso afirmativo, *como* o tratamento desses problemas estruturais torna-se tema da ação da política do Estado em geral e da política educacional em particular; com que objetivo especialmente a estrutura interna do sistema político-administrativo e sua provisão de recursos (como meios fiscais, informação e consenso) atua. Finalmente dever-se-ia indagar sobre que questões decorrem desse tratamento dos problemas sociais — seja devido a uma falta de congruência entre problemas e definição de objetivos do sistema político, seja devido à carência de recursos políticos ou às inconsistências do próprio elenco de finalidades políticas definidas. No curso da pesquisa que visa acompanhar a evolução da situação dos problemas objetivos, a definição política dos problemas e os problemas decorrentes, parece merecer consideração cada um dos métodos concorrentes em sua força explicativa. Ou pelo menos aqueles que

argumentam e partem da perspectiva do ator político “Estado”, que consideram como idênticos a *definição* e estruturação dos problemas em geral pelo sistema político e a problemática *objetiva* de uma sociedade (o que corresponderia à estranha concepção harmônica de que o Estado poderia realmente atuar como “capitalista geral”). Em outras palavras, que os problemas que o Estado assume como seus temas de ação, foram levantados em razão de uma simples agregação política das *necessidades dos cidadãos* (o que corresponderia ao modelo mais ingênuo de uma teoria democrático-pluralista).

3. Funções do sistema educacional e problemas estruturais do sistema político

Dissemos acima que a política e a administração do sistema educacional — entre eles existe numa relação de multifacético cruzamento, que praticamente não permite uma separação analítica — buscam preencher as funções sociais que lhe são requeridas num “vácuo” de critérios, ou seja, numa situação na qual se carece de “imperativos” claros e de conhecimentos prognósticos que possam permitir cunhar de novo as orientações de ação para uma política de reforma. Ao mesmo tempo a “liberdade de escolha” que disso emerge, no que concerne aos critérios que devem se tornar decisivos na política de reforma, não implica uma correspondente “liberdade de ação”. Além da “subdeterminação” das instruções que a política educacional recebe de “fora”, os recursos organizatórios, informativos, fiscais e de consenso da ação política são também limitados.

Em tais condições — sob as quais a política do Estado, embora não esteja assentada sobre finalidades, e fixada de acordo com os meios disponíveis para a consecução de determinados fins ela tende a transformar suas próprias limitações de ação em temática da sua política. Frequentemente, observadores e críticos na discussão da reforma educacional na República Federal da Alemanha tem notado que este debate deslocou-se do plano dos objetivos — ou seja, das funções realmente necessárias e desejáveis do sistema educacional — para o plano dos meios e mais especificamente para o plano da oferta e da economia na utilização de seus recursos. Torna-se tema da reforma suas próprias limitações e não seus fins e funções sociais. Competências de área e de legislação, (financiamento e programação da pesquisa educacional), montagem de planos financeiros e esforços para a utilização econômica das facilidades disponíveis em prédios e pessoal, modernização da estrutura de decisão na escola e universidade e finalmente a tentativa de limitar drasticamente os conflitos políticos que se manifestam no sistema educacional — estes temas, com os quais a política de educação tem se defrontado prioritariamente nos últimos anos, podem ser todos caracterizados como tentativas através das quais instâncias do Estado, se empenham em manter e elevar sua própria capacidade de intervenção político-educacional. Através de tais esforços de reforma, as instituições políticas reagem aos seus próprios problemas estruturais, que podem ser descritos em geral como uma relação descompensada entre a ordem e o controle por elas exigidas, por um lado, e os meios e competências à sua disposição para realizá-las, de outro. Naturalmente as reais funções do sistema educacional não saem intactas dos esforços em prol da reforma educacional, que precisa — em primeiro lugar — produzir as condições da sua própria possibilidade. Elas são atingidas, de um modo que se deixa

caracterizar como uma série de efeitos colaterais mas não propriamente como modificação de funções dirigidas à execução de formalidades.

Sob os impulsos da política da educação, que se geram a partir dos problemas de estrutura interna do sistema político, a questão da igualdade de oportunidades — e com ela a da solidez da *base de legitimação política* — pode ser da maior importância. As relações da sociedade capitalista burguesa com as normas igualitárias dela mesma constitutivas foram, desde o início, precárias e contraditórias: de um lado é a relação de participantes de mercado que trocam livremente as mercadorias que possuem (capital, terra, trabalho), o modelo básico da igualdade de chances; do outro lado, porém, o resultado dessa troca, especificamente das relações de exploração e de classes, entre capital e trabalho, destroem sistematicamente a ficção da igualdade de oportunidades.

Permanente e repetidamente inverte-se a relação formalmente igualitária de sujeitos do direito privado numa relação de violência. Uma linha de desenvolvimento histórico do estado capitalista pode ser descrita como uma série de tentativas que congelam de tal modo estas contradições que, no limite, não permanecem mais contradições de classe canalizáveis. A introdução do sufrágio universal, do direito de coalizão, bem como da garantia do status de cidadania são as mais importantes etapas desse processo.

A tentativa de avaliar o sistema educacional do Estado, organizado como uma nova alavanca de compensação da desigualdade de oportunidades de uma sociedade de classes e de proclamar a educação como direito do cidadão (Dahrendorf, 1965), contrapõe-se a tudo o que foi dito, porque não se trata aqui de uma *correção posterior* ou do enfraquecimento das desigualdades criadas pelo processo de troca, mas da criação de igualdade de oportunidades *antes e fora* do processo do mercado. Na medida em que a determinação do status social individual organizado pelo Estado não mais corrige apenas as desvantagens individuais, mas se organiza através do sistema escolar como “repartição das chances de vida” (Schelsky), desliga-se a política da educação do Estado, ao menos formalmente, dos procedimentos de troca no mercado de trabalho e de mercadorias. Apesar de todas as analogias acima indicadas entre as relações de dominação do trabalho industrial-burocrático, de um lado, e as relações administrativas e critérios de êxito estabelecidos, de outro, não se pode deixar de notar *uma* diferença estrutural: a participação numa indústria, bem como no status econômico e social decorrente, é o resultado de *ato de troca* que, embora se realize formalmente entre sujeitos iguais, é necessária ao trabalhador para manter a sua força de trabalho e a sua vida à custa do salário que lhe é pago. É diferente do caso da participação de alunos nas escolas e universidades: não é a pressão para reprodução material de suas vidas que os faz estudantes, e eles não reproduzem sua vida através do “trabalho” de aprender, que não é pago. Não obstante permanece *materialmente* correto que, através da participação em instituições de educação do Estado, por exemplo, através de um certificado de conclusão, o status social nele apoiado (ou melhor: a exigência de status) só se torna realidade social quando é confirmado e remunerado através de um correspondente contrato de trabalho no sistema ocupacional.

Torna-se por isso a igualdade de oportunidades um problema a ser considerado politicamente, ou seja, através de instituições do Estado? Pode-se dizer que o Estado

capitalista como Estado só possui legitimidade e só pode exercer um monopólio administrativo considerado aceitável quando ele, através da utilização de um princípio da igualdade formal de todos os cidadãos, logra conquistar o seu apoio e reconhecimento, ou seja, se apresenta como “instância neutra”, como procurador de uma “patologia social” em relação às contradições de grupos e classes. Ao mesmo tempo, porém, as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera da dominação política tendem a permitir que esta condição de igualdade, que é o fundamento da organização da dominação estatal, apresente-se como fictícia. O Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção da igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados. De outro modo, a própria instituição do Estado corre risco de que sua aparente neutralidade seja desmascarada, ou seja, de que ele seja identificado e combatido como parte da classe dominante. Este problema estrutural obriga a política do Estado a desmentir as sempre renovadas evidências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos, ao mesmo tempo em que os mecanismos que geram estas desigualdades, especificamente o fato social da utilização privada do capital, permanecem intocáveis ao invés de se tornarem ponto explícito de ataque da política estatal, na medida em que ele realiza o desmentido.

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação as classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. Como as premissas dos homens no tempo, visa exatamente uma organização da consciência da sociedade de suas próprias estruturas, na qual não existem mais privilégios e relações de dependência que mereçam menção ou que sejam dignas de provocar conflito. A propagação desta visão incomumente ligada à imagem de uma sociedade, na qual cada opção está aberta a cada um praticamente a todo momento, é determinada e adequada ao obscurecimento do fato (ver a esse respeito e ao que se segue especialmente Bourdieu/ Passeron 1971, p. 222 e ss.) de que nem a política educacional é livre para realizar esta visão, nem o destino social dos indivíduos é determinado fundamentalmente por aquilo que eles aprenderam na escola.

A suposição de que tendências e motivos da política educacional possam ser esclarecidas em parte considerável como *reação a problemas estruturais de legitimação* de uma sociedade que constantemente dissolve e desacredita suas próprias premissas igualitárias, corrobora as seguintes reflexões hipotéticas, que até o momento não foram comprovadas de forma sistemática: — Primeiro, uma política da educação com as pretensões citadas e com prioridades político-demonstrativas poderia ter a função de tornar temporalmente contingentes as privações e frustrações experimentadas por indivíduos numa determinada situação social num determinado momento. Vivências de insucesso poderiam ser relativizadas através de um efeito de protelamento e, deste modo, ser ocultas nas suas manifestações como conflito social.

Esta poderia constituir-se especialmente na função latente de um sistema complicado de instituições de reciclagem, educação de adultos e de educação continuada, na medida em que elas logram estabelecer a permanente possibilidade de revisão e o caráter não definitivo do *status* social como realidade subjetiva. Segundo, a programática política de uma política educacional expansiva sugere uma definição do problema em termos individuais numa situação social dada: o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social. Em terceiro lugar, as funções de absorção dos conflitos que, por si mesmas, acompanham a difusão desse padrão de pensamento e interpretação são visíveis sobretudo quando elas atuam gerando resultados invertidos: quando a participação individual no processo de educação formal aparece como estratégia adequada para a transformação da situação social, oferece-se para a interpretação do insucesso daqueles que não lograram melhorar sua situação social, referências escolares e correspondentes motivos e capacidades (estereótipo “culpa da vítima”). Em quarto lugar a política educacional presta-se como nenhuma outra política setorial, às finalidades de segurança da base de legitimação do sistema político, porque os encargos por ela impostos não podem ser considerados específicos de classes ou grupos. Suas atividades de reforma são (em relação ao crescimento econômico, ao progresso tecnológico, à segurança social, à concorrência internacional, à igualdade social, à ascensão social, etc.) interpretadas como tão multifuncionais, que não pode ser levantada nenhuma objeção política fundamental e influente contra a necessidade e o desejo básico de uma política educacional expansiva, ao menos (ainda) na República Federal da Alemanha, embora possa-se observar o fortalecimento de restrições fiscais e de resistências de associações políticas. O tratamento político-educativo dos problemas de legitimação e dos riscos de conflitos sócio-estruturais é favorecido devido a esta extraordinariamente ampla soma de consenso político, com o qual o programa de uma política educacional expansiva — em contraste com outras políticas — ainda pode contar. Numa “sociedade educativa” ou seja, numa sociedade na qual a duração e o tipo da participação dos indivíduos nos processos de educação formal aparecem como condição e fundamento determinantes de seu destino social, o reconhecimento da educação como meio de diferenciação social vertical nas dimensões de *status* e competências deveria contribuir decisivamente para a justificação da desigualdade social. Os privilégios daqueles que podem defender seu *status* relativamente privilegiado através de correspondente certificados de escolas e universidades — supondo-se uma sociedade centrada sobre a educação — imunizam-se facilmente contra a crítica independente de se as qualificações apresentadas são ou não relevantes para uma posição privilegiada e se seus privilégios podem ou não ser justificados. Se este não é o caso (ver citações de Gorz feita anteriormente) então os diplomas desempenham um papel de apêndice simbólico defensivo de estruturas de autoridade e privilégios. Este efeito choca-se especialmente com os interesses da intelectualidade técnica e das classes médias profissionalizadas.

Se as últimas hipóteses aqui levantadas puderem ser testadas e comprovadas poderemos afirmar que a política educacional do Estado realmente preenche a função de formação ideológica de estruturação da consciência social. Por outro lado, não se deve esperar que uma tal estratégia para lograr legitimação possa ser levada a efeito sem contradições e problemas. Independente da efetividade ou inefetividade de uma

tal estratégia político-educativa, deve-se aqui levantar o ponto de vista de que a pretensa neutralidade de classe — necessária ao preenchimento de suas funções — do Estado capitalista e os problemas estruturais a ela relacionados, poderiam muito bem tornar-se motivo propulsor de programas de reforma educativa e estabelecimento de prioridades correspondentes. Com isso, chama-se a atenção para um fato que foi tratado de modo pormenorizado por M. Edelman (1964): a ação social em geral e a ação de organismos estatais (ou seja, sua “política”) apresentam sempre, de modo especial, a dupla função — tanto a de transformar (e este é o seu lado instrumental) as condições objetivas no meio correspondente, quanto a de organizar a compreensão dos problemas sociais desse meio e criar (função “expressiva” de ação) a confiança na possibilidade de solução dos problemas assim definidos. Deixando de lado algumas exceções (Ortmann, 1971, especialmente pp. 155-178; Müller, 1973, p. 222 ss.) a política educacional do Estado até o momento foi pesquisada predominantemente em relação às suas funções instrumentais, especialmente no que se refere à sua contribuição para o acionamento de normas sociais igualitárias (que, em geral, foram pouco encontradas). Por outro lado, não receberam atenção as funções “simbólicas” capazes de gerar interpretações de situações e deste modo capazes de absorver eventualmente conflitos sociais potenciais que devem aqui ser objeto de algumas reflexões de caráter exploratório. Ao lado dessas funções simbólicas da política da educação do Estado visando gerar legitimação do sistema político, que atuam de forma indireta e não se limitam ao círculo dos participantes do sistema de educação formal, encontramos naturalmente consideráveis esforços explícitos (mesmo que tenham um significado secundário) de fazer da escola um instrumento do processo de socialização política (ver o texto de Feldhoff). No centro da pesquisa científica bem como da crítica politicamente motivada, tem estado até o momento especialmente as finalidades explícitas e objetivadas concretamente nos programas e objetivos de aprendizagem da educação política e estudos sociais (ver, por exemplo, Heinisch, 1970). Não está claro, porém, se a transmissão de disposições de comportamento político através dos cursos institucionalizados na escola possuem maior significado que outros (ex. na família e através dos meios de comunicação de massa) e, mais ainda, como os símbolos políticos “positivos” se comportam em relação aos “modelos inimigos” transmitidos nas aulas de forma mais implícita e às idéias políticas eliminadas através dos atos de repressão, no que se refere à sua influência na socialização política.

****4. Crescimento das funções do sistema educacional**

Sob a expressão “crescimento das funções” do sistema de educação formal devem ser aqui discutidos três problemas estruturais característicos das sociedades industriais desenvolvidas, em função dos quais o sistema educacional precisa assumir tarefas substitutivas da organização da vida social que, em fases anteriores do desenvolvimento industrial (e, na verdade, em sociedades pré-industriais), eram preenchidas por outros sub-sistemas. Em que medida e devido a que definição de problemas objetivos tais tarefas organizatórias-substitutivas surgem, depende dos processos de constituição no próprio campo do Estado.

Um tema da discussão sociológica, neste contexto, tem a ver com a perda de funções da pequena família. Suas características (limitação a duas gerações, separação entre moradia e lugar de trabalho, ampliação das atividades profissionais da mulher,

limitação da interação familiar a funções ligadas ao tempo livre e ao consumo, relações de moradia, suburbanização, etc.) tem como conseqüência uma crescente limitação das funções educacionais e de socialização realizáveis através do grupo familiar (especialmente aquelas que vão além da socialização primária). Com a criação de jardins de infância e de instituições de educação pré-escolar, as instâncias do Estado reagem a esta perda de funções da pequena família tão sollicitamente quanto isto é, ao mesmo tempo, condição para que grande número de força de trabalho feminina possa ser mantida no mercado. Esta tendência é amplamente apoiada por indicações inequívocas das ciências sociais de que especialmente as condições de socialização pré-escolar tem significado decisivo na carreira e no êxito escolar e de que também a diminuição da influência das condições da socialização familiar é uma pré-condição muito importante para o progresso da equalização das oportunidades educacionais. Isso se expressa em certa tendência à escola de tempo integral, na tendência das organizações de educação formal de assumirem tarefas da organização familiar.

Um desenvolvimento paralelo ocorre no campo da educação profissional — no qual o processo de aprendizagem realizado na própria unidade de produção aparece aos empresários individuais ou como demasiado dispendioso ou como demasiado ineficiente em seus resultados, sendo por isso a educação profissional crescentemente “entregue” a instituições de educação formal (veja-se o texto de Baethge).

Menos evidente, mas possivelmente ainda mais grave em suas conseqüências é a perda de funções dos mecanismos que provavelmente realizavam a transmissão de orientações de comportamento em sociedades pré-industriais ou em início do processo de industrialização, embora isto ocorra especialmente nos setores da vida e dos papéis sociais que estão em relação apenas indireta com o trabalho profissional. A qualificação da força de trabalho individual não traz consigo automaticamente, nem através da tradição cultural, o que seria necessário para poder preencher um papel adulto de forma adequada às exigências de comportamento de uma sociedade industrial diferenciada. Por isso, a transmissão dessas qualificações para os papéis sociais deve ser obtida através de mecanismos organizatórios formais no sistema de educação. A urgência em assumir esta função adicional substitutiva do sistema educacional reflete-se na teoria dos currículos (Robinsohn, 1967, Blankertz, 1969) que tem como meta simular a mais completa e amplamente possível gama de situações de vida e construir as disposições de comportamento a elas correspondentes. A abrangência do desenvolvimento curricular “estende-se dos campos profissionais aos diferentes estágios da orientação científica e àqueles setores da vida que são circunscritos através do lar, do contato com pessoas, da atividade política, da religião, do esporte, das conversas” (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 60), e além disso, até a papéis ligados à idade, saúde, educação, sexualidade, direito, tempo livre, tráfego, consumo. Em todos esses campos, o programa do sistema escolar e as concepções curriculares devem se desenvolver adequadamente de modo a preencher as lacunas que um conceito burguês de educação geral e seus órgãos deixaram como herança. Que os sistemas político e econômico tenham um crescente interesse na construção de tais disposições comportamentais é evidente, não apenas visando o fortalecimento dos controles sociais (por assim dizer, uma pedagogia social generalizada e preventiva como defesa contra “comportamento desviante”), mas também a formação de prontidão de resposta aos símbolos políticos e especialmente à propaganda para o

consumo (quanto mais educado o consumidor, mais vorazes são seus apetites — Lash, 1972, p. 43; Selich, 1971).

Finalmente o sistema de educação formal preenche — em terceiro lugar — funções substitutivas na medida em que assume a “momentânea ou seja, a organização institucionalizada do trabalho que não foi assimilada pelo sistema ocupacional; ele substitui, portanto, as tarefas organizacionais da espera do próprio trabalho profissional. Esta tese — que em face das relações ocupacionais da República Federal da Alemanha nas duas últimas décadas parecia tão pouco plausível, nunca foi examinada mais de perto — no que concerne ao desenvolvimento do sistema educacional americano possui grande poder de convencimento. Ela parte do fato de que, nos sistemas capitalistas tecnologicamente desenvolvidos, não apenas a estrutura de qualificação é empurrada para “cima” mas principalmente de que o quantum da força de trabalho capaz de ser absorvido pelo sistema ocupacional diminui. Esta interpretação baseava-se em que o sistema escolar (nos EUA, especialmente em relação a minorias discriminadas), também desempenha um papel relevante como dispositivo institucional, na medida em que organiza os “fracassados” insuficientemente qualificados, bem como os excedentes quantitativos, ou seja, o “excedente populacional” não absorvível (nem sempre de uma maneira encorajadora e relativamente de modo não conflitivo) deixado improdutivo fora do mundo do trabalho. “Os jovens sofrem o destino de todos os trabalhadores sem habilitação: a educação de mas sa pode ser vista como um sistema de custódia designado para administrar uma classe de pessoas deslocadas pela tecnologia. Isso ajuda a explicar porque as escolas, especialmente as escolas secundárias assumem t freqüentemente o caráter de prisões” (Lash, 1972, p. 43-44). Nesta função o sistema educacional não atenderia mais o mercado do trabalho, em nenhum sentido, com força de trabalho adequada, mas o aliviaria de força de trabalho inadequada. Se a partir daí diferenciamos a tese de. que a capacidade do sistema ocupacional em aceitar jovens em idade de freqüentar a escola secundária, mesmo em economias de pleno emprego, em posições de aprendizes e de força auxiliar é limitada, ou seja, em posições que em todas as suas dimensões se caracterizam pela extrema desvantagem de status e correspondente potencial de conflito: se pensamos, além disso, que o mercado de trabalho não estaria em condições de absorver nem mesmo uma parte relevante da juventude social- mente abrigada nos papéis de escolares e estudantes, então já n parece mais absurdo ver como uma função latente do sistema educacional a repartição temporária de um semi-status — se referida ao sistema ocupacional — a grandes e crescentes grupos de jovens que o sistema ocupacional não consegue organizar socialmente (e, menos ainda, de uma forma socialmente aceitável.

5. Problemas e contradições da política educacional do Estado

Nossa tentativa de sistematizar as funções sociais globais do sistema educacional e de esclarecer problemas estruturais das sociedades capitalistas industriais desenvolvidas conduziu-nos a quatro pontos de referência funcionais, a partir dos quais se deveria estudar o desenvolvimento do sistema de educação. Estes pontos são (1) o problema da qualificação conteudística, bem como da geração de disponibilidade da força de trabalho; (2) a integração social de força de trabalho nas condições que caracterizam as relações de produção capitalista; 43) a criação de legitimação que o

sistema político — considerando sua precariedade, frente à impossibilidade de efetivar ou ignorar o postulado básico da igualdade — necessita conseguir e (4) a substituição freqüente de subsistemas sociais, cujas funções foram prejudicadas pela dinâmica do desenvolvimento industrial-capitalista.

Cada um dos elementos presentes nessas quatro perspectivas funcionais (qualificação, integração, equalização, substituição), contém um sem número de questões específicas que podem ser catalogadas e que foram acima desenvolvidas. Delas é preciso que hoje seja dito que, em parte é desconhecido e em parte controvertido em que medida estes pontos de referência funcionais específicos podem ser vistos como problemas da política e que peso podem ganhar no trem do desenvolvimento industrial-capitalista. Que transformações qualitativas e quantitativas da demanda de qualificação do sistema ocupacional ocorreram realmente? São estas modificações da demanda de tal natureza que se possa esperar que organizações específicas do sistema educacional sejam adequadas para atendê-las? Dispõe o sistema e a política educacional do Estado de critérios e recursos que lhe permitiram apresentar-se como estratégia para cobrir tal demanda? Caso não seja assim: como chegar a uma pluralidade de critérios com os quais a política da educação possa operar? Que estratégias sócio-políticas e ideológicas para evitar ou contornar conflitos imiscuem-se na política da educação? Que problemas levanta a autorracionalização da parte do sistema político-administrativo que cuida da política educacional? Que significado e que dinâmica possuem especialmente o problema da igualdade social bem como da igualdade de oportunidades ou da transmissão ideológica de imagens sociais igualitárias? Que sistemas parciais necessitam de substituição ou complementação através de inovações na política educacional? Com este catálogo de questões devem ser aqui ilustrados, mais uma vez, aspectos dos problemas objetivos do sistema, na forma como surgem a partir do desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas. Da identificação de tais problemas do sistema podemos obter pontos de referência objetivos para a análise funcional do estado em que se encontra e do desenvolvimento do sistema educacional. Num segundo plano, e do ponto de vista lógico completamente independente do primeiro, dever-se-ia colocar a questão de qual desses problemas, que se encontram em seu “ambiente” social, inclui o sistema político-administrativo em seu horizonte, que problemas permanecem na penumbra, que prioridades atendem a problemas parciais, que grau de generalização objetiva, temporal e social se espelha nas opções e no estabelecimento de finalidades estratégicas das instituições políticas que lidam com a política educacional, etc. Este plano, em sentido estrito, político-científico da análise, seria compatível com o anteriormente citado plano da “criação” de problemas no processo de desenvolvimento social, se se partisse da suposição verdadeiramente heróica de que o processo da tematização política de problemas e objetivos sempre está em condições de reproduzir de forma fiel e absoluta os problemas objetivos da estrutura e as tendências de desenvolvimento. Se, porém, as relações da problemática objetiva, de um lado, e o estabelecimento de prioridades e intenções da política precisam ser consideradas como precárias e incongruentes, então isso é válido somente no que concerne às relações dos programas político-educativos e seus efeitos. Neste terceiro plano da análise trata-se, portanto, de conseqüências e funções observáveis dos programas políticos que — considerados através dos interesses e

intenções neles declarados — sempre apresentarão resultados paradoxais em relação às suposições e estratégias que lhe serviram como ponto de partida.

Com a diferenciação desses 3 planos da política educacional naturalmente apenas indicamos uma moldura altamente for mal, dentro da qual as questões e controvérsias aqui desenvolvidas podem continuar a ser pesquisadas. Ao mesmo tempo, porém, esta colocação é prescritiva, ou seja, relatiivamente permanentemente a assim chamada pesquisa educacional instrumental — pelo menos no que se refere às relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional. Porque somente uma estratégia de pesquisa que nem sempre deseie suas hipóteses a partir do ponto de vista dos atores político-administrativos nem pretende através delas racionalizar as correspondentes respostas político-administrativas, está aberta para uma perspectiva na qual a relação entre a problemática social global, os progressos na constituição do sistema político e as reais funções do sistema educacional são problematizados. Uma tal estratégia de pesquisa torna-se politicamente relevante não através das orientações de ação por ela produzidas, mas simplesmente pelo fato de que ela, através de uma análise objetiva do sistema de ação político-administrativa, se confronta com o desafio de ações, discrepâncias e consequências paradoxais da ação que os atores políticos tanto quanto os cientistas sociais que os assessoram permanentemente se esforçam por retocar.

Uma tendência semelhante na harmonização das discrepâncias entre os planos dos problemas da estrutura social e dos programas políticos e suas consequências encontra-se, aliás, na crítica do sistema que utiliza o objeto de sua pesquisa e sua crítica num “sistema fechado”. Se se quisesse interpretar o conjunto de pontos de referências funcionais como se ele realmente indicasse contribuições logradas pelo sistema educacional para a reprodução social, então chegaríamos à conclusão próxima à dos diversos representantes de uma economia política do setor educacional a saber: “a política da educação ocupa-se, no Senti do amplo, fundamentalmente de assegurar uma reprodução social livre de perturbações” (Altvater/Huisken, 1971, p. XVIII).

Se esta frase pode ser entendida tal como se apresenta, ou seja, como afirmação sobre fatos, não é preciso muito esforço para contestá-la, não apenas empiricamente mas também como palavreado de discutível razoabilidade política. Isto porque o subsistema social constituído pelas escolas e universidades em todos os países industriais desenvolvidos desde o começo dos anos 60 distinguiu-se de todos os demais subsistemas, atualizou contradições e provocou conflitos que, segundo a experiência de qualquer das partes envolvidas, não podem ser considerados como indicadores de uma “reprodução sem perturbações”. Em afirmações como aquela citada mistura-se a com preensão correta de que os estudantes não são uma classe e de modo algum a vanguarda de uma classe, com a decepção provo cada por esta compreensão: o potencial de protesto já manifesto nas instituições educacionais é renegado e subestima-se metodicamente as contradições do sistema educacional e a problemática da política estatal voltada para ele. É preciso perceber que os esforços empreendidos pelas escolas, as universidades e suas instâncias de controle no plano da política educacional no sentido de tomar como tema e de dar conta dos problemas estruturais do desenvolvimento social acima indicados, liberam uma dinâmica que permite levantar a suposição de que “uma política educacional conseqüente pode conduzir a conflitos desestabilizadores para o sistema”. (Habermas, 1969, p. 48). De qualquer

modo, especialmente no campo da política educacional do Estado tem sentido ilustrar a propriedade de cada um dos princípios metódicos iniciais apresentados, cuja conseqüência no que concerne aos resultados objetivos da ação do Estado estão tão pouco de acordo com os seus fins declarados quanto estes fins, em si mesmos, derivam de uma compreensão adequada dos problemas da estrutura social. Nesta medida uma concordância, mesmo entre apenas dois desses planos, seria completamente improvável; seria mesmo um caso digno de esclarecimento. Torná-lo um caso “normal” é um erro que talvez escape aos conselheiros políticos tecnocráticos que se superestimam profissionalmente.

Estas reflexões metódicas sugerem — tanto quanto a evidência mencionada, relativa à atualização político-educacional das contradições sociais — a suposição de que uma outra função do sistema e da política educacionais consiste em infringir as suas próprias intenções, ou seja, em criar condições de conflito onde elas as queriam evitar. Tal problemática funcional paradoxal — em relação à qual existe uma grande quantidade de hipóteses ainda não trabalhadas nem comprovadas merece, tanto do ponto de vista científico quanto político, o interesse da pesquisa educacional.

Gernot Koneffke trabalhou, em 1969, num artigo famoso, o caráter paralelo objetivo “subversivo” inerente aos esforços de integração do sistema educacional. Na tentativa de produzir uma disponibilidade geral da força de trabalho, de assegurá-la preventivamente contra quaisquer rompimentos abruptos nas suas condições de vida profissional e de sedimentar a “ilusão da igualdade de oportunidade”, o sistema educacional produz um “choque da realidade” tão mais profundo quanto mais se afirma a visão de uma “sociedade educativa” e quanto maior se torna o âmbito no qual se desenvolveram processos educacionais em conseqüência da fidelidade a esta visão. A “superqualificação” sistemática, ou seja, a produção sistemática de capacidades e conhecimentos que não são exigidos pelo mercado de trabalho e que são respeitados como um correspondente status social, conduz a que o “horizonte da expectativa de vida para um crescente número de pessoas deva ser colocado muito além do que pode ser possível como real participação nas gratificações características das classes mais elevadas” (Koneffke, in Nyssen, 1971, p. 113). O choque da realidade consiste na confrontação entre as expectativas ilusórias assim criadas com uma realidade de vida ligada ao trabalho e à profissão, na qual a concessão de status acompanha não o nível educacional, mas a situação da demanda no mercado de trabalho. O efeito dessa fonte de conflitos foi mostrado pela pesquisa de Berg (1970): “trabalhadores e empregados superqualificados” apresentam forte inclinação para comportamentos conflitivos informais e para a flutuação inter-firmas. Problemáticas analogamente angustiantes poderiam criar disponibilidade de força de trabalho ou “transferibilidade de capacitação cognitiva também em outro sentido: a ampliação da duração do processo de educação formal e sua orientação no sentido de uma qualificação geral poderia acarretar efeitos colaterais, pois também elementos de atividade independente, capacidade de crítica e a redução da presteza para a “percepção carregada de mitos” (Koneffke, p. 115) são criados num circuito que contradiz a integração em estrutura de relações hierárquicas (veja-se o resumo dos correspondentes argumentos sócio-psicológicos em Nunnes-Winkles, 1973). Conseqüências contraditórias do sistema educacional se agudizam na medida em que este chama a si tarefas substitutivas que não podem ser preenchidas por outras Instituições. Esta formalização, até o momento

tradicionalista, no preenchimento de funções é acompanhada de uma exigência de explicação necessária à justificação de currículos e símbolos culturais que outrora poderiam ser transmitidos através do apelo implícito a tradições culturais. Mas, já que a escola (e a universidade) não pode reivindicar para si um monopólio de interpretação assegurado pela tradição para a transmissão de disposições de comportamento cultural, resta a ela somente duas estratégias com as quais ela pode reagir a essa exigência de justificação: ou a franca codificação autoritária dos conteúdos de ensino e dos procedimentos didáticos (com o que ela trataria os correspondentes conflitos de autoridade e problemas de função internos), ou uma “socialização do ensino escolar, aceitando uma co-determinação de estudantes, pais e professores e criação de condições sob as quais especialmente os estudantes reconhecem o processo de aprendizagem como seu” (Preuss, 1973, p. 27). Esta alternativa, aliás, forçosamente aumenta o risco de que os alunos aprendam a opor-se à integração em processos de trabalho determinados por outros, o que significaria transformar a função de integração cultural do sistema escolar no seu oposto. Com o esclarecimento dessas tendências contraditórias, face às quais o sistema político não poderá mais lograr consenso envolvendo sem problemas todos os interesses sociais organizados a respeito da prioridade para uma “política educacional expansiva”, podem também acentuar as restrições econômico-orçamentárias. A contínua expansão do sistema educativo tornar-se-ia — em relação à base do poder político de seus protagonistas — demasiado cara, sobretudo se ele diminuir a força de convencimento da autojustificação para o trabalho economicamente produtivo. Da perspectiva do capitalista individual um tema educacional que não tem mais em vista a qualificação de uma capacidade de trabalho economicamente utilizável como seu tema exclusivo e que claramente fracassa, além disso, no preenchimento de sua função geral de integração, aparece mais ou menos como uma instituição parasitária de custos muito elevados sem retorno (ver Huisken, 1972, p. 284 ss.). A tais reverses a política educativa do Estado precisa reagir tornando mais lento os investimentos educacionais, com uma fiscalização redobrada do seu uso econômico e com a invenção de novas auto-justificações funcionais que sempre acabam na regulamentação, na arrumação e disciplinarização do processo e dos conteúdos da aprendizagem, com o que se geram temas de conflito dentro e fora do sistema educacional.

As reflexões aqui trazidas para servir à ilustração de hipóteses possíveis são, ao mesmo tempo, especulativas e triviais. São especulativas na medida em que não existem trabalhos teóricos ou empíricos sobre os padrões de funcionamento sistemático da política (educacional) em países capitalistas altamente industrializados, que tenham como tema o surgimento e o alcance de conseqüências paradoxais funcionais de uma política voltada para a integração. Ao menos para a República Federal da Alemanha o trabalho de Koneffke — embora permaneça num nível exploratório — é a única exceção. Estas reflexões são triviais, mas ao mesmo tempo cada uma das hipóteses levantadas pode ser recheada com dezenas de fatos tirados da experiência, que o real funcionamento das instituições educacionais e a política educacional diariamente coloca diante de nós. O problema consiste em estabelecer a conexão entre essas experiências quotidianas e a teoria sociológica relativa ao desenvolvimento e à função do sistema educacional.

Notas:

¹ .A literatura correspondente foi aqui tomada apenas através de exemplo, e sem a pretensão de esgotá-la. Em geral, foram consideradas as publicações mais recentes, ou seja, posteriores a 1978. Da mesma forma, renunciei a uma menção explícita e a uma polêmica com trabalhos que não tomam o sistema educacional como tema central, mas a ele se referem apenas em conexão com teorias sobre o desenvolvimento industrial-capitalista. Finalmente, uma limitação consciente deste trabalho é a de que ela trata o sistema educacional em seus níveis e ramos específicos como uma unidade — ou seja, praticamente não se refere às suas diferenças, sem diferenças importantes, entre escolas, universidades, ensino profissional e educação de adultos — e o investiga muito mais de forma geral, do ponto de vista de suas funções sociais globais.

2. Mesmo que se pudesse provar que a educação eleva a produtividade “técnica” do emprego da força de trabalho (e que, portanto, o que rende de produto físico por dia de trabalho cresce como consequência do nível de educação) somente a produtividade econômica (valor do produto por custo de salário) seria relevante para o sistema ocupacional de uma sociedade capitalista. Mas já que existe uma certa (como sempre, mediatizada) correlação entre o nível de instrução e o nível de salário, a produtividade econômica se elevará sempre em menor proporção que a produtividade técnica. A força de trabalho qualificada é disponível para os empresários somente em troca de um salário mais alto que a mão de obra não qualificada independente de que o lucro do empresário individual, do seu ponto de vista, seja reduzido através da “exploração” fiscal improdutivo que sorve à manutenção do sistema educacional público. Finalmente, é necessário lembrar que, com o aumento da duração da instrução, diminui também o período de tempo durante o qual a força de trabalho é disponível para o trabalho “produtivo”. Por esses motivos, é legítimo supor que a qualificação formal, embora eleve a produtividade técnica, possa fazer cair a produtividade econômica.

3 . Este é o caso p. ex. quando num indivíduo há correspondência entre um elevado nível educacional e uma renda elevada, sem que o conteúdo da atividade corresponda ao conteúdo da instrução. A relação então, tem a ver com o aspecto social da qualificação e não com o seu conteúdo, ou seja, com a adequação da qualificação para a confirmação e estabilização de determinadas relações de dominação. Os dois aspectos só se deixam distinguir claramente em poucos casos. Como no exemplo que se segue (Gorz, 1973, p. 105/106): “Eu gostaria de encerrar este capítulo com a repetição de uma conversa que há pouco mantive com um jovem técnico numa fábrica de máquinas. Ele havia frequentado uma escola técnica e era muito orgulhoso de seus conhecimentos. Ganhava o dobro dos trabalhadores sob sua supervisão. À pergunta sobre em que seus conhecimentos eram maiores que os dos outros trabalhadores, respondeu

ele: “Eu estudei cálculo diferencial e mecânica e, além disso, sou um bom desenhista de construções.” Perguntei-lhe, então, se ele necessitava de cálculo diferencial em seu trabalho: “Não, disse-me ele, mas me alegro de que o aprendi, pois é um bom treinamento mental.” Perguntei ainda: “Além do cálculo diferencial, o que o sr. sabe mais que os operários?” “Eu tenho mais compreensão da coisa, sei do que se trata.” “Poderiam também os operários que não frequentam a escola técnica obter esta compreensão?” Ele respondeu: “Eles podem consegui-la através da experiência. Mas isso levaria tempo, naturalmente”. Quanto tempo?, perguntei. “Pelo menos 5 ou 6 anos; respondeu ele.” Este técnico tinha estado 3 anos na escola técnica; ele justificava seus privilégios sociais e hierárquicos e sua superioridade”. Este técnico tinha estado 3 anos na escola técnica; ele justificava seus privilégios sociais e hierárquicos e sua superioridade principalmente sobre seus conhecimentos de cálculo diferencial. Mas no seu trabalho ele não utilizava cálculo diferencial. Este, era o símbolo de status cultural que o diferenciava do ponto de vista social dos demais trabalhadores. E porque esta era a única diferença — algo que os demais não podiam aprender da experiência — ela lhe dava um sentimento de autoridade e superioridade”.

4. Podemos fazer abstração das complexas relações de substituição entre ambos os recursos. O poder é sempre, segundo a definição de K.W. Deutsche, a possibilidade de não precisar aprender, ou seja, de poder prescindir de informações.

5. De qualquer modo, não é fácil entender porque a qualificação da força de trabalho — inclusive a geração de capacidade intelectual formal operacional — só deveria ser possível em instituições que possuam as características de nossas “escolas”. Na prática a formação da força de trabalho se completa com a aquisição de capacidades e conhecimentos específicos necessários a um emprego ou numa firma, crescentemente “on the job” mesmo na Europa ou — de qualquer modo — em estreita interdependência institucional com a realização concreta do trabalho industrial. Bailey (1971. p. 347) cita, para o caso dos Estados Unidos, um cálculo segundo o qual “em 1970 o número total de pessoas recebendo instrução formal em programas educacionais no Interior das escolas elementares e secundárias e das universidades que usualmente compõem o sistema de educação será menor do que o número daqueles que receberão instrução formal através de programas que se situam fora do sistema institucional”.

6. O comportamento aparentemente “luxuoso” da demanda do sistema ocupacional. que se mantém inclusive ao preço de custos salariais mais

altos, pode ser avaliado como indicador indireto da qualificação “social” criada pelo sistema educacional. Já foi suficientemente comprovado (por exemplo Gintis, 1971, Jencks, 1972, Ambruster et al. 1971) que os empresários que no seu comportamento de demanda dão preferência aos candidatos com certificados de conclusão de cursos de níveis mais elevados, assim o fazem sem considerar primordialmente a qualificação, mas a função de socialização e com o modo de seleção das escolas e universidades frequentadas. Como condições de obtenção do emprego não bastam os conhecimentos e aptidões exigidos; é necessária a comprovação da capacidade de poder registrar as condições institucionais da escola e universidade e atender às suas exigências de exame. Veja-se, por exemplo, as afirmações ideologicamente Insuspeitas do economista F. Machlup: “Muitos empregadores preferem aceitar apenas graduados das universidades, não porque os empregos específicos exigem qualificações para as quais um grau universitário contribua em alguma coisa, mas somente porque um diploma universitário serve como credencial da diligência e inteligência do candidato. Nessas condições a sociedade em geral pode não se beneficiar dos quatro anos adicionais de educação. E o diferencial de rendimentos ganho pelos diplomas dos universitários não é devido aos efeitos educacionais, mas apenas à função seletiva da universidade”.

7. O aspecto da substituição de funções sociais que se tornaram problemáticas através de Instituições educacionais formais seria, supostamente uma chave para o desenvolvimento histórico do sistema de educação: “As escolas são. . . frequentemente consideradas pelos seus fundadores como instituições compensatórias: o que claramente não será aprendido fora do contexto das instituições, deve ser alcançado através de um processo consciente de planejamento e organização” (Fend, 1973, p. 84).

8. Um exemplo especialmente bizarro para este assumir de funções substitutivas são os debates que tiveram lugar na Baviera acerca da disposição constitucional (artigo 137, 5.2 Baviera) do ensino da “ética” aos alunos que não participam das aulas de religião: “Se somente agora este artigo é novamente lembrado, fica claro apenas que a onda de retirada aumentou. Pode-se supor que o ensino da ética também deve atuar contra a rebelião juvenil e o uso de7. O aspecto da substituição de funções sociais que se tornaram problemáticas através de Instituições educacionais formais seria, supostamente uma chave para o desenvolvimento histórico do sistema de educação: “As escolas são. . . frequentemente consideradas pelos seus fundadores como instituições compensatórias: o que claramente não será aprendido fora do contexto das instituições, deve ser alcançado

através de um processo consciente de planejamento e organização” (Fend, 1973, p. 84).

ibliografia:

E. Altvater, F. Huisken (Hrsg.), 1971: *Materlaileri zur politlischen Okonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen.

F. Arlt und A. Beelltz, 1970: *Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule*. Hannover.

W. Armbruster et ai., 1971: *Expansion und Innovation, Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Biidungsangebote*. Forschungsbericht, Max-Planck — nstitut für Birdungsfor schung, Berlin.

W. Armbruster, 1971: *Arbeitskraftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung*. Max-Pianck-institut für Blldungsforschung. Studien und Berlichte 23, Berlin.

M. Baethge, 1970: *Ausbildung und Herrschaft, UnternehmerInteressen in der Bildungspoiltk*. Frankfurt.

M. Baethge et ah 1973: *Produktion und Oualifikatlon*. SOFI, Göttingen.

K. Baht, 1962: *Zusammenfassende Darstellung verachiedener Ansätze zur Bilduhgsplanung. Internationales Seminar über Bildungsplanung*, Max Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

St. K. Baliey, 1971: *Educacional Plannng: Purposes and Power*. *Public Administration Review* 31, pp. 345-352.

E. Becker und D. Jungbluth, 1972: *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt.

1. Berg, 1970: *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York.

O. Berstecher und R. Spree, 1971: *Basltheoretische Bezugspunkte einer Untersuchung der gegenwärtlgen Welterbltdungspraxls in der BRd*. Manuskript, Max-Planck-Institut für Blldungsforschung, Berlin 1971.

H. Biankertz, 1969: *Theorien und Modelle der Dldaktik*. Mönchen.

M. Blaug (ed.), 1968. *The Economlcs of Education*. 2 Bde. London.

F Böhle und Altmann, 1972: *Industrielle Arbeit und soziale Sicherheit*. Frankfurt. -

P, Bourdleu und J. — C. Passeron, 1971: *Ohne Illuslon der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens,,am Beispiel Frankreichs*. Texte und Dokumente für Bildungsforschung. Stuttgart.

V. Briese, 1972: *Zentralisierung der Kulturpolitik in der BRD*. Forschungs bericht 2 des SonderforschungsbereichS 23. Konstanz.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. 1970: *Bericht zur Bildungs politik*. Drucksache VI/925. Bonn.

R. Dahrendorf, 1956: *Industrielle Fertifkeiten und soziale Schichtung*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 8, S. 540-568.

ders., 1965: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer fOr eine aktive Blldungspolitik*. Hamburg.

E. F. Denison, 1962: The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before US. New York.

Deutscher Bildungsrat. 1970: *Empfehlungen der Blidungskommisslor Struktur plan iür das Blldungswesen.* Bonn.

F. Edding, 1963: *Ökonomte des Bitdungswesens, Lehren und Lernen ais Haunhait und als investition.* Freiburg.

M. Edelman, 1964: *The Symbolic Uses Of Politics.* Urbana, Iii.

H. Fend, 1973: *Schulsystem und Gesellschaft.* Manuskript. Konstanz

H. J. Gamm (Hrsg.), 1971: *Erziehung in dér Klassengesellschaft.* Mürichen.

H. Gintis, 1970: *The New Working Class and Revotutionary Youth. Socialist Revolution,* May/June 1970, pp. 13-43.

ders., 1971: Education, Technology. and the Characteristics of Worker Pro ductivity. *American Economic Review,* vol. 61 (1971), pp. 266 ff.

ders., 1972a: *Actlvism and Counter-Culture: The Dialecties of Consciousness In the Corporate State.* Tetos ag. 1972a. pp. 42 ff.

ders.. 1972b: *Towards a Political Economy of Education.* Harvard Education Review 42, No. 1, pp. 70 ff.

A. Gorz, 1972: Technische Intelligenz und kapitaiistische Arbeitsteilung. R. Vahrenkamp (Hrsg.), *Technologie und Kapital* Frankfurt. S. 100 f.

J. Habermas, 1969: *Protestbewegung und Hochschulreform.* Frankfurt.

O. Hartung et ai., 1970: *Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Verwendung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem.* Stuttgart.

F. Helnisch. 1970: *Politische Bltdung — Integration oder Emanzipation.*

Beck et al., *Erzlehung in der Klassengesetlschaft.* München. S. 155-185.

J. Hirsch urid St. Leifried, 1971: *Materialien zur Wissenschaftsund Bildungs• politik.* Frankfurt.

K. Hüfner (Hrsg.) 1970: *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.* Stuttgart.

K, Hüfner und J. Naumann (Hrsg.), 1971: *Bildungsplanung: Ansätze. Modeile. Probleme.* Stuttgart.

F Huisken, 1972: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsóonomie.* München.

1. Iliich. 1971: *Deschooling Society.* New Vork.

Institut fOr Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. (ISF), 1972: *Einsatz nu merisch gesteueter Werkzeugmaschine: Manuskript.* München.

F. Janossy, 1966: *Das Ende de Wirtschaftswunder.* Frankfurt.

C. Jencks, 1972: *Education and Inequaiity.* New Vork.

G. Koneffke, 1969: Integration und Subverslon. Zur Funktion des Bildungs wesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument* 54,5. 349-430.

- H. Kern und M. Schumann, 1970a: Soziale Voraussetzungen und Folgen des technischen Wandels. RKW (Hrsg.), *Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Aufl. Frankfurt. S. 280 f.
14. Kern und M. Schumann, 1970b: *Industriearbeit und Arbeiterbewegung*. 2 Bde. Frankfurt.
- C. Lash. 1972: Toward a Theory of Post-Industrial Society. M. Hancock, G. Sjöberg (eds.), *Politics In the Post-Welfare State*. New York.
- O. Lenhardt, 1973: *Fragen zum Verhältnis zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem*. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- N. Luhmann, 1968: Zweck. Herrschaft System. A. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation*. K Berlin.
- B. Lutz, 1969: Produktionsprozess und Berufsqualifikation, in: Th. W. Adorno (Hrsg.), *Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft*, Stuttgart, S. 227-252.
8. Lutz und Th. Krings, 1970: Überlegungen zum Problem des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften und seine Prognose *HIS-Brief* Nr. 10. Hannover.
- Lutz, 1971: Überlegungen zur soziologischen Rolle akademischer Qualifikationen. *HIS-Brief* Nr. 18. Hannover.
- S. M. Miller und M. Rein 1971: *The Possibilities and Limits of Social Policy*. Manuskript. Urban Center. New York Univ.
- V. Müller, 1973: *Soziale Mobilität, Strukturen und Prozesse der Statuszuweisung*. Dissertation. Konstanz.
- G. Nunner-Winkler, 1973: Kommentar zu S. Bowles and Gintis. IO In the U. S. Class Structure (Harvard Univ. 1972); erscheint in *Leviathan* 1 (1973). 14. 4.
- F. Nyssen. 1970: *Schule im Kapitalismus*, Der Einfluss wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln.
- Lutz (Hrsg.), 1971: *Schulpolitik als Kapitalismuskritik*. Göttingen.
- H. Ortman, 1971: *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg*. München.
- G. Picht, 1964: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg.
- U. Preuss 1973: *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung im Sozialstaat*. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- S. B. Robins. 1967: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. New York.
- T. W. Schultz, 1963: *The Economic Value of Education*. New York.
- C. Silberman, 1970: *Crisis in the Classroom*. New York.
- Th. J. Spengler, 1972: Economic Malfunctioning In the Educational Industry. *The American Journal of Economy and Sociology* 31, pp. 226-239.
- P. R. Straumann, 1973: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie. *Leviathan* 1, Nr. 1, S. 71-89.
- H. P. Widmaier, 1966: *Bildung und Wirtschaftswachstum*. Villingen.

