

TEORIA DO CAPITAL INTELECTUAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: ESTADO, CAPITAL E TRABALHO NA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DOIS MOMENTOS DO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos - FIOCRUZ (EPSJV)

GT: Trabalho e Educação/n. 09

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Neste texto pretendemos problematizar a freqüente afirmação em obras do campo de Trabalho e Educação, segundo as quais o discurso da centralidade da educação no atual modelo econômico dominante resume-se a uma retomada da Teoria do Capital Humano. A análise histórica deste conceito e o surgimento da Teoria do Capital Intelectual, associada ao movimento capitalista de educação corporativa, nos revela que, mais do que a simples retomada de uma elaboração teórica gerada em uma fase da hegemonia do capital onde o Estado cumpria papel mais relevante na execução das políticas sociais, os apelos educacionais da classe dominante no modelo Neoliberal dos últimos anos relaciona-se com o papel do Estado nesta fase do modo de produção capitalista.

Propomos a análise da historicidade das duas teorias, considerando-as dialeticamente em relação de continuidade/ruptura, como fundamentos de projetos educacionais que operam respectivamente no fordismo e no neofordismo como faces ao mesmo tempo iguais e diferentes da esfera hegemônica.

A despeito de ser mais conhecida na literatura pedagógica pela contribuição de Schultz, é na elaboração inicial de Becker, retomada pelo próprio Schultz, que podemos encontrar as raízes contemporâneas da Teoria do Capital Humano. Esta formulação tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, que deve merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos. Naquele momento, em que vigorava o modelo de Estado de Bem-Estar, o capital atribuía ao poder público o papel de protagonista das ações educativas formais.

Já na Teoria do Capital Intelectual, difundida no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, materializados em programas de educação corporativa, “adoção” de

escolas etc. O capital não prescinde, entretanto, do Estado financiador, seja através de financiamento direto, utilização de recursos infra-estruturais de secretarias de educação, ou contrapartida fiscal.

O deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais se apresenta com a justificativa da mudança de base técnica do trabalho - substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível -, gerando, segundo o discurso hegemônico, a necessidade de um novo trabalhador, formado de acordo com o *ethos* da empresa. É necessário, contudo, aprofundar a análise, envolvendo os aspectos políticos como o papel do Estado em cada fase de elaboração teórica.

A base meritocrática e o papel da escola na legitimação dos mecanismos de exclusão social estão presentes nos dois modelos, ou, também poderíamos assim chamar, nas duas faces do modelo, denunciando sua filiação ao pensamento hegemônico que, em que pesem as diferenças de matizes quanto à esfera de ação do Estado, partilham da lógica de exclusão e redução do humano à sua disponibilidade laboral.

Os estudos de Francisco de Oliveira buscam o entendimento da crise econômica da década de 70, justificativa apresentada para a liquidação do *Welfare State*, apontando não a escassez, mas os efeitos do papel do próprio Estado no financiamento da reprodução da força de trabalho.

Segundo o autor, “(...) a derrota ideológica e simbólica do *Welfare State* não tem a extensão trombeteada pela mídia.”¹. A onda privatizante é de impacto bem menor do que o proclamado no capitalismo central, inclusive pelo fato de que as estatais nessas regiões participam ativamente da economia global – e temos, no Brasil, exemplos no setor de energia elétrica, telefonia, onde nossas empresas, ao serem “privatizadas”, são assumidas por estatais do capitalismo central.

Para além do discurso da diminuição do Estado, percebemos, com Oliveira, que essa diminuição não é simétrica nem tão significativa em todas as regiões da economia global, evidenciando que o capital não prescinde dos fundos públicos para sua reprodução. E não ocorre de forma diferente no campo dos projetos educacionais. O capital repudia o Estado na gestão das políticas educacionais, mas não no seu financiamento, papel que é

¹ Oliveira, 78-79

exigido direta – por meio da transferência de recursos públicos ao “mercado educador” - ou indiretamente, por meio de retorno fiscal dos “investimentos” do capital em educação.

A compreensão da centralidade da questão educacional no discurso do capital nas duas últimas décadas somente se torna possível quando situada no movimento de restauração hegemônica do bloco dominante em suas múltiplas faces, como a econômica, a política e a técnica. A partir da segunda metade da década de 1980, ainda timidamente, sob o pretexto da crise do fordismo e da implantação de novas bases técnicas do sistema produtivo, o “capital intelectual” (ou sua insuficiência) passa a ser nomeado responsável pelo sucesso ou fracasso no desenvolvimento das forças produtivas. O apelo freqüente à relação determinista entre empregabilidade, eficiência e competitividade denota, nessa formação discursiva, o esforço pela ocultação das outras dimensões do processo produtivo, como a lógica de acumulação e produção de excedente.

No “novo modelo”, promovido, “marquetizado” como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade, segundo tal formulação, mais humanizada no neofordismo. Não se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico. E o discurso hegemônico repete incessantemente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, preferencialmente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa.

Ainda que não criticássemos tal dedução em sua racionalidade instrumental acerca da subordinação da educação aos interesses do capital, ainda que concordássemos ser mesmo o papel da educação servir docilmente ao deus Mercado, depositando em suas garras e dentes gerações e gerações em sacrifício, indagaríamos a pertinência dessa relação: as “novas bases técnicas”, em sua materialidade, exigem realmente novos saberes tão diferentes dos exigidos pelo fordismo? Em que medida a demanda do bloco histórico dominante pela ampliação da educação e a sede de controle sobre o processo de formação decorrem das exigências técnicas? Em que medida expressam necessidades políticas e econômicas de adaptação à “ética” do capital e de formação de exército de reserva?

O modelo de educação tecnicista, ao ter como horizonte produtivo o fordismo-taylorismo, orientava-se para a qualificação operacional adequada àquela forma de organização técnica do trabalho; já no modelo de acumulação flexível (ou expropriação flexível) o trabalhador será vendido no mercado por suas competências, por seu capital intelectual.

A propagação das vantagens do “novo modelo” recorre a polarizações, rupturas, dicotomias, o que, metodologicamente, já revela sua inadequação à compreensão dos fenômenos sociais. Uma dessas polaridades contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo.

Com base nos escritos de Gramsci, é possível problematizar esta dicotomia, já que o autor italiano afirmava que toda atividade humana possui inexoravelmente caráter intelectual, por mais impessoal que seja o trabalho. Até mesmo na tarefa enfadonha de copista ou em outras atividades repetitivas, o homem coloca-se como sujeito, estabelece uma relação lógica com sua atividade.

Por outro lado, ainda problematizando esta dicotomia, diversos estudos, dentre os quais destacamos os de Lucídio Bianchetti², com extensas bases empíricas, fornecem elementos para descremos da homogênea intelectualização das novas formas de trabalho. Em inúmeros setores do mundo do trabalho percebemos o esforço de objetivação, expropriação, despersonalização e padronização dos gestos e atitudes, a apropriação e sistematização, por meio de *softwares*, do conhecimento tácito do trabalhador.

Fernando Fidalgo³ situa o movimento de restauração da hegemonia capitalista como uma ofensiva às formas de organização da classe trabalhadora, necessária à intensificação da exploração. Em sua análise, a relação entre qualificação e competência, mais do que representar diferentes projetos de educação e de avaliação da capacidade de trabalho, relativos a diferentes modelos produtivos (fordismo e acumulação flexível), representa, para efeito de negociação entre empregadores e empregados, um maior nível de submissão destes, que se mantêm em permanente situação de incertezas sobre sua própria validade ou não, sua atualidade frente ao processo produtivo ou não, sua utilidade ou não. Desmascara-

² Bianchetti, 2001

³ Fidalgo, 1999.

se o hipotético pacto capital-trabalho do fordismo, mas apela-se para o engajamento afetivo do trabalhador na organização.

“Como a coerência do modo de regulação do regime fordista estava na adequação entre o aumento de produtividade e a repartição destes ganhos com os trabalhadores, através de políticas salariais ou de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado de Bem Estar Social, o processo de flexibilização das relações de trabalho que veio a seguir produziu uma crise nas mediações sociais que garantiram o pacto entre Capital, Trabalho e Estado.(...) Está em curso uma rearticulação das esferas de socialização e de formação do trabalhador em sincronia como o processo de mundialização e de divisão internacional do trabalho. Nesta rearticulação, a noção de qualificação do trabalho tem sido adrede esvaziada em favor da noção de competência. A primeira (...) pressupunha no contexto das relações de trabalho e de negociação coletiva próprias à gestão e regulação fordistas, acordos sobre parâmetros e critérios globais e impessoais. A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance dos resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, confrontam-se os indivíduos e performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada. Os trabalhadores submetem-se, então, a testes de validação contínua da sua adequação às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcionais.”⁴

Fernando Fidalgo conclui que a educação profissional da classe trabalhadora não se destina exatamente à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, mas ao sub-emprego, às formas precarizadas e degradantes e a relações profundamente desiguais, à acentuação da assimetria capital-trabalho nas relações de produção.

⁴ Fidalgo, 1999, p 19.

“À educação profissional é dada a tarefa de forjar um novo trabalhador, capaz de adequar-se aos mercados informais e/ou precários de trabalho. Tanto é assim que em todos os textos analisados aparece a noção de formação no quadro de uma política de trabalho e renda, e não especificamente de emprego.”⁵

Chamam a atenção, neste ponto, outras implicações de médio e longo prazo em torno dessa instabilidade vivida pelo trabalhador, como doenças psicossomáticas, acidentes e agravos à saúde de modo geral, mas, dado o caráter transitório dos contratos de trabalho e à precarização das condições previdenciárias do Estado, o capital não precisa mais ocupar-se em diminuir a taxa de depreciação desta forma de “capital”, também “flexibilizado”, descartado na esfera individual.

A preocupação com a depreciação da força de trabalho era constante na teoria de Becker e Schultz, daí o apelo ao Estado para assumir o risco, pois os contratos de trabalho garantindo direitos de estabilidade e assistência incorriam num duplo perigo: arcar com os custos dos efeitos da depreciação e perder os investimentos na reprodução da força de trabalho, realizados por meio da formação escolar.

Fidalgo demonstra que nas atuais modalidades de trabalho não há aumento da complexidade do trabalho individual, portanto, não há riscos de grandes perdas de capital quando um trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada. É no plano coletivo que se localiza o aumento da complexidade, já que no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém “indispensável” à manutenção do ritmo de trabalho. Diminuindo-se os riscos, pode o capital, apoiado na proposição do Estado mínimo, assumir diretamente seus interesses no controle da reprodução da força de trabalho, deslocando o Estado para a condição de mero agente (des)regulador e financiador.

“Um (...) elemento importante é o aumento da complexidade do trabalho no plano do trabalhador coletivo, não significando, entretanto, que no nível

⁵ Fidalgo, 1999, p. 137

*individual e numa perspectiva linear as atividades tenderam todas para esta direção.(...)*⁶

Substituir um trabalhador por outro, ao contrário do senso-comum veiculado pelo capital, não representa prejuízos ao processo produtivo, que detém o controle global do processo. O salto da Teoria do Capital Humano para a Teoria do Capital Intelectual reside no fato de ser possível hoje objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”, que, segundo Nonaka e Takeuchi⁷ define-se como “(...)altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros. (...) Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, (...) está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela(a) abraça”. Sendo possível o controle, é assegurada também a produção e circulação do conhecimento interessado no âmbito da própria empresa

Segundo os mesmos autores, o conhecimento tácito pode ser dividido em duas dimensões. *"A primeira é a dimensão técnica, que engloba o tipo de capacidades informais e difíceis de definir capturadas no termo 'know-how'."* A outra dimensão é a cognitiva. *"Esta consiste em esquemas, modelos mentais, crenças, e percepções de tal forma embrenhadas que as tomamos como certas"*. Esta dimensão *"reflete a nossa imagem da realidade (o que é) e a nossa visão do futuro (o que deveria ser)."*

Philippe Zarifian⁸ afirma que a competência, mobilizadora dos saberes tácitos, realiza-se pelo confronto com os eventos, provocadores do reposicionamento da atividade humana.

“Entende-se aqui, por evento, o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem. Esses eventos são bem conhecidos, constituem o cotidiano na vida de uma oficina automatizada. São as panes, os desvios da qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de

⁶ Fidalgo, 1999, p. 18.

⁷ Nonaka e Takeuchi, op. cit.

⁸ Zarifian, 2001.

fabricação, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso. (...) Trabalhar é, fundamentalmente, estar em expectativa atenta a esses eventos, é pressenti-los e enfrentá-los, quando ocorrerem.”⁹

Identificamos no modelo de formação e avaliação por competências, elementos de incitação ao envolvimento “interessado”, próprio da racionalidade instrumental, onde o seqüestro da subjetividade do trabalhador, refém da ameaça do desamparo social, exige como pagamento para o resgate o colaboracionismo e a renúncia ao único trunfo que possui contra o capital, que, teoricamente, o coloca em condições de negociar neste modo de produção: a consciência de classe, ou seja, a própria subjetividade seqüestrada.

Lucília Machado¹⁰ afirma que “(...) neste ‘novo modelo da competência’ haveria uma tendência de arrefecimento da própria noção de qualificação apoiada na correspondência entre saber, responsabilidade, carreira e salário, em favor de outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho.”¹¹

Impõe-se aí a necessidade de avançarmos na compreensão das razões de tantos apelos empresariais à ampliação da oferta de escolaridade formal nos países economicamente periféricos, considerando que, de fato, não são as tarefas do trabalho reestruturado que determinam, pelo menos não de forma linear e absoluta, como se quer fazer crer, maior escolaridade. Sobretudo se levarmos em conta que esse mesmo bloco dominante, simultaneamente à propagação da exigência de maior qualificação formal para o ingresso no mercado de trabalho, desvaloriza abertamente tal critério na valoração da força de trabalho já inserida, quando se trata de garantir direitos e vantagens trabalhistas, substituindo-o pela idéia de competência.

Esse aparente paradoxo, se no quadro das relações sociais de produção atende aos interesses de diminuição de custos da mão de obra, de destruição dos acordos coletivos que padronizam a remuneração de acordo com a qualificação e tempo de serviço, no campo da

⁹ Idem, p.41.

¹⁰ Machado, In: Fidalgo, 1996

¹¹ Idem, p. 21.

formação serve como justificativa para a substituição dos saberes formais no currículo escolar, deslocando para o campo da formação de competências o interesse pedagógico.

O discurso dominante propaga a exigência de maior escolaridade, mas diz considerar, na avaliação da força de trabalho, as competências, não a qualificação; propaga a necessidade de competências, mas, como já discutido aqui, novas formas de trabalho não exigem necessariamente, nem maior qualificação, nem maior competência; divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com os eventos, deflagradores das competências, definidos essencialmente por seu caráter de imprevisão e criatividade no trato, mas investe recursos inestimáveis no controle e padronização das ocorrências do trabalho; afirma formalmente a valorização das competências, que pertencem à esfera privada do indivíduo, mas persegue incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar o conhecimento tácito, gerando o paradoxo da complexificação do trabalhador coletivo e simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado, não deixa marcas pessoais, pois seu valor já foi agregado à mercadoria e ao processo coletivo de trabalho.

Outra possibilidade de compreendermos a centralidade da educação no discurso do bloco hegemônico e as crescentes iniciativas de educação corporativa, bem como o surgimento do conceito de capital intelectual, diz respeito à função socializadora da prática pedagógica, pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustamento individual às condições de trabalho; pela formação do espírito “empreendedor” frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará ‘corações e mentes’ para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados da docilidade e capacidade de adaptação.

A gestão organizacional, orientada pela ótica hegemônica, muito tem se esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organizações. Apelos ao novo papel do líder, que, em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não tem a função de “controlar”, mas de “motivar”, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões e seminários de motivação e sensibilização, revelam essa relação de cooptação, ou outra forma de controle, o da subjetividade.

A incorporação dos conceitos de teorias psicológicas como a da Inteligência Emocional de Daniel Goleman, novas denominações, como a substituição de expressões como “empregados” ou “funcionários” por “colaboradores”, a adoção do termo “time”, como equipe de trabalho, evocando uma conotação lúdica, esportiva, da competição “saudável”, expressam as iniciativas corporativas de sedução, de desarmamento do espírito classista, de formação da ilusão de pacto e de mútua colaboração. A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre as classes, tem sido a forma de exercer a sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como o eram na base eletromecânica.

A valorização da “ética”, tanto no plano da formação como no plano do exercício do trabalho, pode ser considerada como elemento de produtividade, ou seja, a ética é concebida como fator de produção. Em tempos de pulverização da força organizativa sindical, de negociações salariais pautadas em desequilíbrio de forças, a ideologia dominante promove o coroamento dessa realidade pela substituição da ética de classe pela “ética” do individualismo e da subjetividade abstrata, o que não deixa de ser uma ética de classe, mas a ética de sua classe.

As duas teorias em questão operam como ideologias, no sentido gramsciano de concepção de mundo orgânica a uma classe social, que têm como função a cimentação do bloco histórico. Mostram-se adequadas às relações entre capital e Estado em duas fases do processo de acumulação capitalista contemporâneo: Estado de Bem-Estar-Social e Neoliberalismo.

Como signo mais elaborado da racionalidade utilitarista contemporânea no campo da educação, desenvolve-se na década de 1960 na Escola Econômica de Chicago, a Teoria do Capital Humano, que logo é recebida na esfera da ciência econômica e do planejamento educacional com alto grau de adesão, chegando seus formuladores, Gary Becker e Theodore Schultz a receberem o Prêmio Nobel de Economia. O primeiro mais recentemente, já na década de 1990, e o segundo em 1979.

Dizemos que em Becker encontramos as raízes da teoria em sua elaboração contemporânea, porque, a rigor, suas bases são tão antigas quanto o ideário que lhe dá

sustentação - o liberalismo- , manifestando-se em diversas correntes da teoria econômica, como encontramos em Milton Friedman, que afirma ser o investimento em educação: “(...) *uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano.*”¹²

O princípio mais caro desse ideário reside na relação de proporção direta entre escolaridade e renda, na causalidade mecânica entre o patrimônio escolar individual e proventos salariais. Se é a escolaridade que determina a renda individual e a produtividade da sociedade, então o papel dos planejadores de políticas educacionais subordina-se à lógica produtivista do mercado: limita-se a estabelecer projetos de formação racional e tecnicamente eficientes de modo a atender às exigências do sistema produtivo.

O conhecimento, fator de produção, é um bem (capital) agregado ao trabalhador. Sendo este também possuidor de capital, o antagonismo e a luta de classes perdem a razão de ser, pobreza e fracassos pessoais são decorrentes da falta de mérito do indivíduo, da ausência de senso de oportunidade familiar e pessoal nas escolhas vocacionais. Já no plano macroeconômico, são decorrentes da ausência de investimentos corretos no sistema educacional. Essa relação causal entre escolaridade e renda, para cuja determinação, segundo o tecnicismo de mercado, não são considerados fatores políticos condicionantes da distribuição de riquezas, ignora o caráter reprodutor da educação, considerando apenas sua face produtora.

"Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa (...), mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico" ¹³

¹² Friedman, 1977, p. 95

¹³ Schultz, 1973, p. 35.

Para Schultz, o que explica a dinâmica das relações econômicas é o capital menos constante, o capital humano. Perplexo pela omissão desta forma de capital nos modelos explicativos do crescimento econômico que dominavam a literatura econômica, considera que o conceito tradicional de capital tem que ser ampliado. Educação como meio para formar capacidade produtora passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção).

“Se o coeficiente de todo capital em relação à renda permanece essencialmente constante, então o crescimento econômico inexplicado, que tem sido de uma presença tão perturbadora, tem a sua origem primordialmente a partir da elevação do acervo do capital humano. (...) as capacitações econômicas do homem são predominantemente um meio fabricado de produção e que, à exceção de alguma renda pura (em rendimentos) para marcar as diferenças em capacitações herdadas, a maioria das diferenças de rendimentos é uma diferença nos quantitativos que foram investidos nas pessoas. (...) a estrutura dos ordenados e dos salários é determinada primordialmente pelo investimento na escolarização, na saúde, no treinamento local de trabalho, na busca de informações acerca das oportunidades de empregos, e pelo investimento na migração. (...) uma distribuição mais eqüitativa de investimentos no homem igualiza os rendimentos entre os agentes humanos (...).”¹⁴

O paradoxo não considerado por Becker e Schultz, dada sua filiação ideológica liberal, ou seja, a incongruência da agregação do “capital” à força de trabalho, logo apresenta-se como um problema para a classe possuidora dos meios de produção: a duração desse capital é a duração da própria vida útil do empregado, com alto grau de depreciação.

¹⁴ Schultz, p. 66

“Embora o capital humano, como tal, não possa ser comprado nem vendido, é comparativamente fácil estimar-se o valor dos serviços de produção deste capital, porquanto são expressos em preços em termos de salários e de ordenados, no mercado de trabalho.”¹⁵

Schultz adverte, então, que é necessário investir na longevidade do trabalhador, em políticas de saúde, com o objetivo de preservar o capital humano e torná-lo menos desvalorizado, advertindo ainda quanto ao prejuízo sofrido pelo sistema produtivo na ocasião da aposentadoria, quando o capital humano individual encontra seu grau maior de depreciação.

Finalmente, frente à dificuldade para alienar esse bem agregado à força de trabalho, frente à impossibilidade de um grau total de controle, objetivação e expropriação desse componente produtivo, apela-se ao indivíduo pela responsabilidade em relação à construção desse capital.

“A educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho, mas os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada.”¹⁶

Um traço importante da teoria naquele momento é que, mesmo apelando para a iniciativa individual, ainda concentra no poder público e na abordagem macroeconômica a centralidade do planejamento educacional, como observamos em seguida:

¹⁵ Schultz, p.157.

¹⁶ Schultz, p176

“(...) as opções educacionais privadas são ineficientes com respeito à escolarização elementar e secundária”¹⁷

“(...) o horizonte do investimento privado é, na verdade, relativamente curto.”(Schultz, 151), enquanto “a formação da maior parte desses tipos de capital exige um longo horizonte, porque as capacitações que o estudante adquire são parte dele próprio durante o resto da duração da sua vida.”¹⁸

Ainda sob a hegemonia do modelo fordista-taylorista, é recorrente em Becker e em Schultz a reflexão sobre a escolha ocupacional na esfera privada, familiar e individual, sendo, para ambos, a avaliação dos retornos pecuniários o elemento motivador da escolha. Cabe ao planejamento educacional, portanto, ocupar-se da explicitação das possibilidades de retorno. A formação de capacidade produtiva deriva do acerto das decisões individuais e da adequação do sistema escolar a tais escolhas e ao conhecimento e atendimento, pelo sistema escolar, das reais necessidades do mercado. Esse momento ainda conservava a defesa formal da sociedade do pleno emprego e do Bem-Estar Social e a bipolaridade política, que obrigava o capital a apresentar uma face, mesmo precária, de proteção social, fazendo frente ao Estado Socialista, com o incentivo a políticas públicas de educação. Essa face, no entanto, é insuficiente para ocultar a lógica do modo de produção capitalista, e torna-se inevitável que se estabeleça para o sistema escolar a função supostamente integradora entre os dois pólos das relações de produção: capital e trabalho, quando tal função se realiza pela subsunção dos conflitos de classes e pela abdicação do papel da escola como espaço transformador.

Com a hegemonia das políticas neoliberais, a crise do Socialismo Real e o surgimento do modelo de acumulação flexível, reemerge no final da década de 1980 e nos anos 90 o discurso político da centralidade da educação.

A literatura crítica no campo da educação tem identificado essa ofensiva do capital no campo das políticas educacionais como uma retomada da Teoria do Capital Humano, e

¹⁷ Schultz, p. 142.

¹⁸ Schultz, p.157.

este estudo, partindo de uma identificação com essa literatura, problematiza tal abordagem, chamando a atenção para a dialética continuidade-ruptura entre a Teoria do Capital Humano de Becker e Schultz e a Teoria do Capital Intelectual, como é nomeada essa forma de capital no contexto neoliberal dos anos 90 e no início do século XXI, exemplificadas aqui nas obras de Sveiby¹⁹ e em Nonaka e Takeuchi²⁰.

Sem dúvida, há uma relação nítida de continuidade quando pensamos nos elementos que permanecem: a racionalidade utilitarista, na busca de ocultação ideológica do antagonismo capital-trabalho pela extração de mais-valia. O que analisamos, aqui, todavia, são algumas significativas diferenças que denunciam a filiação histórica e ideológica da Teoria do Capital Humano ao capitalismo ainda em fase de Bem-Estar Social e bipolaridade política, e a Teoria do Capital Intelectual na era Neoliberal, após o Consenso de Washington.

Em uma análise limitada pelo determinismo tecnológico, poderíamos situar as diferenças entre as duas abordagens na defesa do ensino técnico profissionalizante relativo à época da Teoria do Capital Humano, decorrente do fordismo-taylorismo como base técnica da produção e na defesa da educação básica adequada à base técnica toyotista, onde as tarefas realizadas sob o paradigma da microeletrônica exigiriam um perfil mais cognitivo no trabalhador.

Contudo, como a base de nossa análise é política, chamamos a atenção para as diferenças, situando-as no panorama político subjacente a cada uma das abordagens. Na época da Teoria do Capital Humano, a relação do capital com o Estado permitia uma aliança com o aparente protagonismo do segundo na elaboração das políticas educacionais. Já a relação entre capital e Estado no Neoliberalismo ressalta a campanha de desmoralização e desmonte do Estado social, o que, em parte, justifica a extrema ênfase dada pelo capital e seus representantes, os organismos internacionais, ao papel de sua própria classe na formulação e implementação de políticas educacionais. Outro fator de distinção entre a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual diz respeito ao antigo problema da inalienabilidade do Capital Humano que preocupava Schultz e seus

¹⁹ Sveiby, 1997.

²⁰ Nonaka e Takeuchi, 1997.

contemporâneos, que é minimizada com as novas bases técnicas do sistema produtivo, como as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Note-se que a sutil mudança de terminologia, de capital humano para capital intelectual representa o avanço da classe hegemônica em seus propósitos de objetivação, expropriação e controle do conhecimento. De acordo com Nonaka e Takeuchi, novas formas de gerenciamento, que eles associam ao modelo oriental, adotam a exploração do conhecimento tácito e não do explícito, como no modelo “ocidental”. É na apropriação do saber tácito que reside o ‘segredo’ da formação e preservação do capital intelectual.

A Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual são, como faces da mesma moeda, ao mesmo tempo iguais e diferentes: são iguais em sua lógica instrumental, nas relações de produção fundadas no antagonismo que lhes são subjacentes e são diferentes porque a expropriação é mais violenta, pela alienação daquilo que, até então, era considerado inalienável: o saber. A mudança de humano para intelectual denuncia esse processo de alienação: não é mais o homem, o capital, mas sua parte “útil”, que pode ser expropriada. O uso da terminologia “intelectual” denota maior objetivação do que o uso da terminologia “humano”, que remete à integralidade do ser. Em Schultz a inalienabilidade era característica do capital humano:

“Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor.”

Na época da formulação da Teoria do Capital Humano, o discurso hegemônico apelava para a idéia de aumento da renda nacional, daí o chamado ao Estado. Já no Neoliberalismo, o apelo é à competitividade global, conduzindo à nomeação da empresa como agente de educação. Não se percebe fundamental diferença, entretanto, já que o Modo de Produção Capitalista permanece como a base econômica. Podemos afirmar que este fenômeno representa uma estratégia de restauração de hegemonia.

Recorremos ao conceito de restauração elaborado por Gramsci em contraposição ao conceito de revolução, quando afirma que a revolução caracteriza-se pela substituição de uma classe social por outra na condição hegemônica, onde as mudanças na base técnico-gerencial do sistema produtivo, caracterizadas pela substituição de uma fração de classe por outra, não são consideradas revolucionárias, mas sim a restauração da hegemonia da classe dominante.

Neste sentido, sendo o Neoliberalismo a restauração da hegemonia capitalista, as ideologias orgânicas que lhe possibilitam a “cimentação”, segundo a terminologia gramsciana, são ações restauradoras, legitimadoras da antiga ordem. A racionalidade utilitarista e dualista é a mesma, mas a metodologia dialética nos impõe a busca de espaços contraditórios e complementares em sua linha de desenvolvimento.

Adotando esta perspectiva, percebemos as razões para a diferença e identidade nas relações entre capital e Estado nas duas teorias: na fase da Teoria do Capital Humano, havia a expectativa e o apelo de que os sistemas escolares se responsabilizassem pela formação do capital, e na era da ‘empregabilidade’ neoliberal, na Teoria do Capital Intelectual, o capital autoproclama sua autoridade para definir, planejar e implementar políticas educacionais.

Se é para tornar-se propriedade do trabalhador, se é inalienável, que o capital humano seja “produzido” pelo poder público, mesmo que com a finalidade de servir ao capital; mas se é para tornar-se propriedade da classe hegemônica, se é passível de expropriação sem os ônus sociais dos investimentos na longevidade, por exemplo, então que seja o capital intelectual, objetivável, produzido sob o controle direto do empresariado.

Concluindo com a reafirmação da preocupação com o caráter dialético de nossa análise, ressaltamos que a distinção refere-se à tônica principal em cada modelo, não desconhecendo, entretanto, que, mesmo em fases anteriores, o capital já se fazia representar como formulador de políticas educacionais, e podemos citar como exemplo o trabalho de José Rodrigues²¹, que analisa a política educacional da Confederação Nacional da Indústria no Brasil, desde sua fundação na década de 30, bem antes da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Intelectual.

²¹ Rodrigues, 2001.

Referências bibliográficas:

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de Fenda ao Laptop: Tecnologia Digital e Novas Qualificações – Desafios à Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

FIDALGO, Fernando (organizador) . **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90** . São Paulo : A. Garibaldi, 1999.232 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Francisco. O Surgimento do Antivalor: Capital, Força de trabalho e Fundo Público. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: 22, out,1998.

RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe Industrial**. São Paulo: Associados, 2001.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em educação e em pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SVEIBY, Carl Erick . **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ZARIFIAN, Philipe. **Objetivo Competência: Por Uma Nova Lógica**. São Paulo: Atlas, 2001