

A "FELIZ ALIANÇA" ENTRE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E MOBILIDADE SOCIAL: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA À NOVA ROUPAGEM DO CAPITAL HUMANO

Domingos Leite Lima Filho¹

Resumo

O artigo analisa o processo de atualização conceitual da teoria do capital humano presente em documentos de organismos internacionais a partir dos anos de 1990 com o objetivo de orientar as reformas educacionais em países de baixa e média renda, especialmente na América Latina. Constatase que a centralidade do discurso acerca do valor econômico da educação está articulada à lógica de reprodução e acumulação do capital e ao papel reservado aos citados países na divisão internacional do trabalho que caracteriza a economia política da globalização.

Palavras-chave: Teoria do capital humano; reformas educacionais; educação profissional.

Abstract

In this paper it is examined the conceptual atualization of the human capital theory searching the official international records made during the nineties whose aim was to guide the educational reforms in countries with low and medium incomes, especially in Latin America. It is perceived that the discourse of those documents centers in the economic value of education, linked to the logic of the reproduction and accumulation of capital as well as it establishes a specific and stable role for those countries in the international division of labor market, following an economic globalization policy.

Keywords: human capital theory; educational reforms; professional education.

¹ Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e do Departamento Acadêmico de Eletrotécnica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR. Email: domingosf@cefetpr.br

A prioridade para a inversão rentável em capacitação de capital humano, como diretriz de política educacional capaz de promover o progresso técnico e a competitividade internacional e, em consequência, ensinar o desenvolvimento econômico e a mobilidade social nos países de média e baixa renda², constitui a base conceitual central de diagnósticos produzidos nos anos de 1990 pelo Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL com vistas à orientação de reformas educacionais em países da região. A centralidade do discurso sobre o valor econômico da educação produziu uma espécie de atualização e re-significação - uma "nova roupagem" - da teoria do capital humano. O presente artigo discute essa problemática a partir da análise de dois diagnósticos internacionais: "Prioridades e estratégias para a educação", produzido pelo Banco Mundial em 1995, e "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade", divulgado em 1992 pela CEPAL.³

Educação e divisão internacional do trabalho

A expressão da modernização neoliberal no campo das políticas educacionais está apoiada nos pressupostos de que a educação produziria efeitos determinantes para a produtividade do trabalho, competitividade internacional, desenvolvimento econômico e mobilidade social. Supõe-se a existência de correlação positiva em todo o processo, de forma que a inversão em capacitação, de modo racional e tecnicamente orientado, detonaria uma espécie de reação em cadeia, na qual os fenômenos se produziriam linearmente numa espécie de relação causa-efeito.

A CEPAL destaca que o documento Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade tem por objetivo prioritário "delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento" (CEPAL, 1995, p. 4), de modo que a idéia central da proposta de transformação produtiva com equidade visa sugerir aos países da América Latina um percurso capaz de levá-los à incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico necessário à elevação da produtividade e da competitividade internacional de suas economias, de modo a resultar na elevação do nível de vida de suas populações (id., ib., p. 3).

Em argumentação semelhante, utilizando o fundamento teórico-metodológico da análise econômica neoclássica, o Banco Mundial afirma que "a fonte principal das diferenças de nível de vida entre as nações são as diferenças de capital humano, que também são, em grande medida, produto da educação"

² Países de baixa e média renda são "os tradicionalmente considerados países em desenvolvimento e os países socialistas da Europa e da Ásia cujas economias estão em transição de um sistema controlado a outro de mercado (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xii).

³ Este artigo é uma síntese de parte do tópico "Educação e globalização: condicionantes internacionais das reformas educacionais dos anos noventa", do segundo capítulo de: LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa. Tese [Doutorado em Educação]. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

(BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxi). Em outra afirmação enfática na qual são relevadas, em absoluto, as determinações produzidas pelas relações sociais capitalistas e pelo imperialismo, o Banco conclui que "o motor principal do crescimento econômico é a acumulação de capital humano, quer dizer, de conhecimentos" (id., ib., p. xxxii).

Essas formulações idealistas⁴ estabelecem uma relação mecânica e linear: a educação desenvolve recursos humanos que iriam contribuir para a incorporação de progresso técnico; este ocasionaria, por consequência, a elevação da produtividade do trabalho e a competitividade internacional da nação que por sua vez retornariam à população em forma de elevação do nível de renda. Este esquematismo macroeconômico busca também validação em nível microeconômico: indivíduos que investirem em sua autocapacitação estariam mais aptos a competir e como retribuição obteriam êxito, expresso na forma de elevação da renda individual. De acordo com CORRAGIO, "a idéia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças" (CORRAGIO, 1996, p. 80).

Segundo o ideário contido nos documentos em análise, dado que a competição é a lógica e o capital humano o ingrediente básico para alcançá-la, então a atitude "racional" é que países - pela adoção de políticas "corretas" - e indivíduos - pelo uso de seus dotes e esforços próprios - se esmerem ao máximo para enfrentar a realidade do mercado, suposto natural, livre e aberto à concorrência perfeita entre indivíduos e nações.

Tais pressupostos estão presentes nos dois documentos em análise e em diversos documentos setoriais produzidos ao longo da década de noventa pelos organismos internacionais. Estes atribuem às deficiências dos sistemas educacionais a razão para a permanência do subdesenvolvimento e das crises econômicas nos países do hemisfério sul. CHOMSKY (1999), recusando essas explicações mono-causais ao subdesenvolvimento e à assimetria do sistema centro-periferia que caracteriza o capitalismo mundial, em particular em relação à América Latina, considera que

É certamente demagógico sustentar que a miséria latino-americana é o resultado da educação deficiente no subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como a dívida externa, a corrupção das elites, o protecionismo do Primeiro Mundo, a falta de poupança interna, a fuga de capitais, a pobreza absoluta e a distribuição extremamente desigual de renda (CHOMSKY, 1999, p. 120).

⁴ Consideramos que esta é a caracterização apropriada já que não existem dados empíricos que possam dar caráter conclusivo à referida linearidade. Ao contrário, conforme veremos adiante, existem inúmeras análises internacionais que mostram a insuficiência de uma correlação positiva entre educação e desenvolvimento, entre educação e distribuição de renda e entre desenvolvimento e distribuição de renda.

Assim, concordando com a elaboração deste autor, compreendemos que a possível razão das políticas educacionais dos organismos internacionais para a América Latina pode ser buscada no papel reservado aos países da região na divisão internacional do trabalho. Uma elevada parcela dos jovens latino-americanos ao sair da escola se vê desempregada ou assumirá emprego precário ou subemprego, permanecendo no exército industrial de reserva ou na economia informal. Apenas uma pequena parcela é incorporada ao mercado de trabalho formal, sendo a maioria em atividades de serviços e trabalhos simples, de tal maneira que o Banco Mundial não tem interesse em apoiar o financiamento de projetos educacionais de mais anos de escolaridade, senão para uma parcela reduzida dos milhões de jovens. Nesse sentido, as políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial e CEPAL se guiarão por decisões pragmáticas e utilitárias do interesse do capital, ou seja, talvez assemelhadas à antiga proposição de Adam Smith (1983) de uma educação para o trabalhador na justa medida da necessidade de reprodução do capital. Ainda de acordo com CHOMSKY,

O problema do Banco Mundial consiste precisamente em pensar instrumentos que permitam institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotômico que, por um lado, proporciona 'capital humano' indispensável para as necessidades laborais do capital global e, por outro, afeta o menos possível seus lucros, ou seja, conseguindo um alto coeficiente custo-benefício (CHOMSKY, 199, p. 123).

Portanto, a nosso ver, seriam essas as razões que orientam as formulações do Banco Mundial e da CEPAL nos documentos em análise. Já em seu informe *The dividends of learning*, divulgado no início de 1990, o Banco destacava os benefícios econômicos e sociais da educação como fundamentais para o progresso econômico, tanto quanto qualquer outro investimento em capital físico. Ademais, observava que os investimentos em educação – medidos pela produtividade e rendimento – seguiriam sendo prioritários para o Banco em sua política de “ajudar as nações em desenvolvimento a resolver suas enormes necessidades de progresso em educação”. As diversas reformas educacionais que o Banco orientará em países da América Latina nos anos noventa seguirão a linha conceptual dos pressupostos teóricos do capital humano.

O argumento acerca do valor econômico da educação apresentado pela CEPAL em 1992 é semelhante ao descrito pelo Banco Mundial, o qual é reafirmado em 1993 no Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC IV), das Nações Unidas. Em relatório deste programa se observa que os sistemas educativos nacionais latino-americanos apresentariam um “esgotamento” que exigiria uma “transformação profunda na gestão educativa tradicional, que permita articular efetivamente a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais”. Nesse contexto, sugere-se a necessidade de coincidir “os objetivos dos educadores e as demandas dos empresários, políticos e outros grupos sociais, o que permite pensar numa

transformação institucional que converta a educação num dos fatores chaves do progresso e do crescimento dos países" (UNESCO, 1993, p. 5).

Portanto, as prioridades e estratégias educacionais serão definidas mediante o cálculo econômico capaz de identificar a melhor relação custo-benefício, aquela que proporciona maior retorno em elevação de renda e menor custo de investimento educacional, isto é, a relação que apresente a maior taxa de rentabilidade social, para usar a linguagem do Banco. Desse modo,

As altas taxas de rentabilidade calculadas para a educação básica⁵ na maioria dos países em desenvolvimento indicam claramente que as inversões destinadas a incrementar a matrícula e melhorar as taxas de reprovação no ensino básico deveriam ser, em geral, as inversões em educação de mais alta prioridade nos países que ainda não alcançaram a universalização deste nível de ensino (BANCO MUNDIAL, 1995, p.xxiii).

Além disso, seria também uma forma de melhor disponibilizar a força de trabalho de modo funcional às necessidades de reprodução do capital, uma vez que,

A educação, especialmente a primária e a secundária de primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e proporcionando a esta população as aptidões necessárias para participar plenamente na economia e na sociedade (id., ib., p. xv).

Em síntese, a estratégia defendida pelo Banco Mundial para viabilizar a sua proposta baseia-se na inversão prioritária dos recursos públicos na educação básica como política de equidade, no financiamento privado para os outros níveis educacionais e numa reforma institucional que garanta autonomia e flexibilidade para as instituições educacionais, nos moldes empresariais e com foco no mercado.

Por esses pressupostos, que expressam o paradigma do pensamento educacional dominante, a educação e o desenvolvimento econômico se associariam em uma "feliz aliança", redentora e salvacionista, dotada de potencial transformador capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de "atraso", do qual seriam vítimas históricas devido à insuficiência de seus estoques de capital humano e da ineficiência e iniquidade de seus sistemas educacionais. O argumento opera como uma espécie de metáfora religiosa, cuja finalidade é a ocultação, tanto das fontes do subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países da periferia, quanto dos verdadeiros interesses dos países centrais da economia capitalista.

Aprofundaremos, a seguir, a análise dos argumentos economicistas educacionais do Banco Mundial e da CEPAL a partir da crítica à construção

⁵ No conceito do Banco Mundial a educação básica compreende as oito séries iniciais de escolarização, enquanto que no Brasil, conforme a LDBEN (1996), a educação básica compreende a educação infantil ensino fundamental e o ensino médio, com duração mínima de oito e três anos, respectivamente.

conceitual que fundamenta os seus diagnósticos: a atualização, ou "nova roupagem", da teoria do capital humano.

A teoria neoclássica do mercado de trabalho

Para apreender o significado da teoria do capital humano e de sua aplicação às políticas educacionais, sobretudo de sua atualização promovida pelos organismos internacionais nos anos de 1990, é necessário retornarmos a alguns fundamentos da análise econômica, em particular, verificar, ainda que brevemente, as formulações da escola econômica neoclássica.

Ao final do século XIX foi desenvolvido um intenso trabalho teórico, no campo da economia capitalista, com vistas a contornar a teoria do valor-trabalho, sobre a qual MARX fundara a construção teórica de "O Capital", publicado em 1867. Vale lembrar que ali MARX realiza uma exposição sistemática do funcionamento do capitalismo e empreende, de modo visceral, a crítica à economia política clássica. Assim, a origem do pensamento econômico neoclássico se localiza no esforço de criar um novo instrumental analítico e conceitual capaz de "explicar" o funcionamento da sociedade sob o modo de produção capitalista (FURTADO, 1974, p.37), cujos postulados se encontravam em crise ante a realidade de uma "Europa em efervescência", como tão bem descreveu HOBSEBAWM (1995) em *A Era das Revoluções*, ou como, à época, descrevera o próprio MARX (1988), na paradigmática frase do *Manifesto* de 1848 – "tudo que é sólido se desmancha no ar".

Dessa forma, é importante atentar para a distinção metodológica, no campo da economia capitalista, entre a economia clássica e a teoria neoclássica. Enquanto os economistas clássicos⁶ partiram da observação da realidade e dos fatores físicos da produção para formular suas generalizações ou "leis econômicas", os neoclássicos procuraram chegar às suas proposições sobre a realidade a partir das abstrações quanto ao comportamento humano e das organizações.⁷ Se, para os primeiros, a disponibilidade de terra cultivável, matéria prima e energia, entre outros, eram os fatores explicativos da riqueza das nações, para os neoclássicos a qualidade da população e os avanços no conhecimento eram as variáveis econômicas fundamentais.

⁶ A Economia Clássica, ou o início da Economia como ciência, pode ser localizado historicamente ao fim do mercantilismo e no advento do capitalismo, à época da Revolução Francesa. A publicação da obra de referência *An Enquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, de Adam Smith, ocorreu em 1776.

⁷ "É normalmente aceite que o nascimento da Escola Austríaca de Economia ocorreu em 1871, ano da publicação de *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre*. Esta obra de Carl Menger, conjuntamente com a *Theory of Political Economy* (1871) de Jevons e os *Éléments d'économie politique pure* (1874) de Walras fazem parte do que se convencionou chamar 'revolução marginalista' (ou 'subjativista'), que viria a originar o que a maioria dos economistas acabou por chamar de 'economia neoclássica'" (MOREIRA, 1994, p. 32).



Os economistas clássicos consideravam que a livre concorrência e a oferta eram os fatores que determinavam os diferenciais de salários.⁸ A corrente neoclássica aprofunda estas formulações, acrescentando fatores subjacentes, como o custo da aquisição do treinamento necessário para desempenhar cada ocupação, além de adicionar considerações relacionadas à demanda.⁹

A teoria clássica supunha que a oferta de trabalho era determinada pelo estoque de população em idade de trabalhar. A teoria neoclássica modifica substancialmente esse conceito, ao considerar que é o trabalhador quem decide, de livre escolha, se quer e por quanto tempo quer trabalhar. Esta nova formulação, pela qual a oferta de trabalho é uma função de seu preço de mercado, vai encontrar identidade com o desenvolvimento industrial a partir do quarto final do século XIX e com a organização racional do trabalho, sobretudo com o taylorismo nos EUA, no início do século XX. Desde então, suas formulações se tornaram muito influentes no campo da economia capitalista internacional, até a grande crise de 1929, a partir da qual os princípios keynesianos serão fortalecidos como necessidade da regulação estatal da economia. A crise que se instaura a partir dos anos 70 enseja a retomada de orientações econômicas neoclássicas, em que se destacam as formulações da Escola de Chicago, tendo Milton FRIEDMAN¹⁰ como um de seus principais teóricos, e a retomada dos princípios do liberalismo, com as teses de Friedrich HAYEK.¹¹

Segundo a economia neoclássica, a participação ou não na força de trabalho é decisão do indivíduo (exercer trabalho remunerado ou optar por atividades não remuneradas, o lazer, por exemplo) e da maneira como o indivíduo reage, oferecendo um maior ou menor número de horas de trabalho, face às variações do salário. Ao decidir trabalhar para gerar renda, cada unidade de tempo de trabalho terá um correspondente custo marginal dado pelo valor que o indivíduo atribui ao lazer. Considerando o contexto familiar, ao decidir trabalhar ou não, o indivíduo integrante de uma família levará em conta o salário que pode obter,

⁸ A análise marxista apresenta enfoque substancialmente distinto da economia clássica e neoclássica para a questão dos salários e do mercado de trabalho. Para Marx, quando o trabalhador "livre" vai ao mercado em busca de sua subsistência, ele negocia a sua força de trabalho e não o resultado de sua ação, a mercadoria. No entanto, o valor da mercadoria, ou seja, o resultado da ação da força de trabalho, é superior ao salário, de modo que o excedente é acumulado pelo capitalista sob forma de mais-valia. Esta consideração da distinção entre trabalho e força de trabalho é central na análise marxiana, estabelecendo diferença fundamental em relação à economia clássica (MACEDO, 1982, p. 18).

⁹ Conforme MACEDO, a teoria neoclássica, "ao supor que o trabalho potencial (força de trabalho) se converte automaticamente em trabalho real elimina de antemão o possível conflito pessoal entre o possuidor do trabalho potencial (o trabalhador) e o utilizador do trabalho real (o empregador) e reduz a relação existente entre ambos a uma relação de mercado, mediada pelo salário e perfeitamente definida em todos os seus extremos". Ou seja, transforma relações sociais entre classes antagônicas em relações laborais de mercado (MACEDO, 1982, p. 23).

¹⁰ Milton Friedman exerceu grande influência nas políticas econômicas de corte neoliberal implementadas no Chile no decorrer da ditadura de Augusto Pinochet, a partir de 1973. Ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1976 e entre suas principais obras se destaca *Capitalismo e liberdade* [original: *Capitalism & freedom*], de 1962.

¹¹ Prêmio Nobel da Economia em 1974, sua obra de maior destaque é *O caminho da servidão* [original: *The road to serfdom*], de 1944.

bem como a capacidade da família em mantê-lo enquanto procura emprego ou se dedica a outras atividades que não envolvem trabalho remunerado. Desta forma, a decisão de promover o estudo de um membro da família, o que implica a elevação do tempo não remunerado desse membro, determinaria a necessidade de compensação de renda familiar por meio da elevação do tempo de trabalho dos demais.

De acordo com MACEDO (1982), são quatro as premissas fundamentais da teoria econômica neoclássica:

- a) todas as suas proposições derivam de abstrações sobre o comportamento de indivíduos, famílias e empresas;
- b) é fundamentalmente baseada na análise do comportamento individual, ao nível pessoal ou de firmas, admitindo-se que a liberdade de escolha nesse nível é irrestrita;
- c) adota a premissa da concorrência perfeita, isto é, no mercado nenhum agente individual é suficientemente poderoso, tanto na demanda quanto na oferta, para determinar por si mesmo a fixação de um preço, por exemplo, o salário;
- d) sua teoria de formação de preços baseia-se no conceito de utilidade, tanto para o comprador quanto para o vendedor.¹²

A teoria do capital humano

Em fins dos anos de 1950 e início da década seguinte, Gary BECKER e Theodore SCHULTZ elaboraram as formulações principais da chamada teoria do capital humano. Segundo os autores, as atividades que influenciam a renda das pessoas – seja a educação, a formação no trabalho, o cuidado médico, a emigração etc. – são denominadas inversão em capital humano. Assim, os trabalhadores chegariam ao mercado de trabalho com diferenças inatas e também com diferentes qualificações, resultantes de maior ou menor tempo dedicado a adquiri-las, ou seja, a sua inversão em capital humano. As diferenças salariais apenas seriam reflexos das diferentes inversões em capital humano. Ao investir em seu capital humano, as pessoas sacrificam uma renda atual que poderiam obter ao trabalhar ou aplicar o equivalente gasto em qualificação em um outro investimento rentável, em prol de uma esperada renda futura (TOHARIA, 1993; MACEDO, 1982).

Observe-se que a teoria atribui à decisão individual não apenas o aspecto quantitativo (trabalhar mais ou menos horas, ou não trabalhar), mas também o aspecto qualitativo (a qualificação de sua própria força de trabalho, medida em aporte de capital humano). Esta abstração apologética é característica da forma neoclássica de ver o mundo.

¹² "Mais do que "marginalista", o pensamento neoclássico deve ser qualificado de "otimizador". O que nele é específico é a idéia de que todos os agentes econômicos tendem a "maximizar" ou a "otimizar" a sua posição. O agente consumidor tende a otimizar sua posição maximizando sua função de utilidade; o agente produtor tende a otimizar a sua maximizando sua função de produção; por fim a coletividade otimiza o seu bem-estar conforme a sua escala de preferência" (FURTADO, 1974, p. 43).

No conceito de capital humano está presente a idéia de que a ocupações com nível mais elevado de qualificação correspondem maiores custos de treinamento e de renda não recebida durante o período de obtenção da qualificação necessária – seja via educação formal, seja via adestramento no próprio exercício da atividade. Esses custos representariam os investimentos em “capital humano” que – na situação econômica de equilíbrio – deveriam ser remunerados com taxa de retorno igual àquela que poderia ser obtida em investimentos alternativos. Dessa forma, a concepção neoclássica de “capital humano” representa uma inversão do conceito de valor-trabalho desenvolvido por Marx, segundo o qual o capital representa intrinsecamente o trabalho acumulado.

De acordo com a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1962; 1973), o trabalho qualificado passa a ser capital acumulado e sua contribuição no processo produtivo é remunerada de forma correspondente àquela atribuída ao capital que participa do processo produtivo sob a forma de máquinas, equipamentos etc. Assim, um trabalhador qualificado recebe mais, porque a sua remuneração, relativamente ao trabalhador não-qualificado, representa também o pagamento à contribuição do capital humano que o trabalho qualificado incorpora. Admite-se que a habilidade dos indivíduos em desempenhar esta ou aquela ocupação reflete também diferenças inatas entre os indivíduos que, somadas àquelas adquiridas por via de educação formal ou de treinamento na função, determinam o seu capital humano e a sua participação na repartição do produto (MACEDO, 1982, p. 117).

Ao assumir uma suposta correlação direta e positiva entre desenvolvimento, salários e inversão em educação, a teoria do capital humano colocou em destaque a importância dos investimentos em educação e capacitação: “no aumento das capacidades adquiridas das pessoas no mundo inteiro e nos avanços cognitivos úteis está a chave da futura produtividade econômica e de suas contribuições ao bem-estar humano” (SCHULTZ, 1985, p.9).

O estoque de capital humano de uma nação seria, segundo a teoria do capital humano, um fator explicativo de sua condição de desenvolvimento social, progresso tecnológico e competitividade econômica. Dessa forma, a administração da produção deveria levar em conta os benefícios dos possíveis investimentos em “recursos humanos”, visando elevar a produtividade dos empregados e elevar a lucratividade da organização. Ao indivíduo, enfim, recomendava-se que investisse em seu próprio “capital humano”, de modo a elevar sua condição de disputar melhores empregos, melhores salários e, enfim, “subir na vida”.

Nos anos de 1960 e 1970 foi grande a influência da teoria do capital humano sobre as políticas educacionais em diversos países do continente latino-americano. O discurso educacional dominante à época pretendia estabelecer vínculos estreitos entre os sistemas escolares formais e as demandas de força de trabalho, sobretudo as determinadas pelos setores mais dinâmicos do capital.

No Brasil, no início dos anos de 1970, a teoria do capital humano serviu como referência a diversos estudos econômicos que orientavam o projeto nacional-desenvolvimentista conduzido pelos militares. Destaca-se o estudo de LANGONI, publicado em 1974, sob o título *As causas do crescimento econômico do Brasil*. Neste livro o autor analisa a correlação entre o nível de qualificação da força de trabalho e o crescimento econômico nacional no período entre 1940 e 1970, concluindo pela consistência dos pressupostos da teoria do capital humano, ou seja, de que a mais educação correspondia maior produtividade do indivíduo e que, no caso brasileiro, esta correlação era positiva para todos os níveis de escolarização, exceto para o universitário, para o qual também os investimentos produziam uma baixa taxa de retorno social, se comparada às que se verificavam nos outros níveis educacionais (LANGONI, 1974).

As reformas educacionais realizadas pela ditadura – tanto a universitária (Lei 5.540/68) quanto a do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) – sofreram influência importante desses estudos econômicos conceitualmente referenciados na teoria do capital humano. Em particular, a orientação tecnicista e funcionalista se fez presente no desenvolvimento das instituições de educação técnico-profissional (escolas técnicas industriais) e nos programas de treinamento e preparação de mão-de-obra especializada e semi-especializada conduzidos pelo sistema de formação profissional (Sistema "S") e pelas empresas.

No entanto, ainda na década de 1970, começam a surgir críticas à teoria do capital humano. Samuel BOWLES e Herbert GINTIS, a partir de uma perspectiva marxista, consideram a idéia de que a inversão em capital humano como fonte de mobilidade social individual e de desenvolvimento econômico constitui um intento ideológico que busca evadir da análise o conceito de classes sociais e se situa no campo do individualismo, tendo como referência a teoria do equilíbrio geral. Os autores concluem que

A teoria do capital humano, como de resto toda a economia neoclássica, localiza em última instância as fontes da felicidade e da desgraça humana na interação da natureza humana (preferências e 'habilidades') com a natureza mesma (tecnologia e recursos). Este marco de referência proporciona uma elegante apologia quase a qualquer modelo de opressão ou desigualdade (sob o capitalismo, socialismo de Estado ou qualquer outro sistema), pois em última instância atribui que os males sociais ou pessoais são causados por deficiências dos indivíduos ou pelos inevitáveis requisitos técnicos da produção. Proporciona, em suma, uma boa ideologia para a defesa do *status quo*. No entanto, é uma teoria deficiente para entender o funcionamento da economia capitalista ou o caminho em direção a uma ordem econômica que mais conduza à felicidade humana (BOWLES e GINTIS, 1983, p. 206).

Em síntese, na elaboração da teoria do capital humano, o trabalho se converte em capital e os trabalhadores em capitalistas. Os condicionantes das relações sociais trabalho e educação são elididos e estas são levadas ao terreno da suposta decisão independente e autônoma dos indivíduos.

Conforme a crítica de ENGUITA (1990), a teoria do capital humano considera que o lugar ocupado por cada um na estrutura ocupacional corresponde a suas qualificações e habilidades adquiridas, que por sua vez se relacionam a suas capacidades inatas, seu esforço pessoal, sua disposição para investir em si mesmo. No campo da análise educacional, este é o enfoque funcionalista ou técnico-funcionalista da educação, que estabelece a seguinte cadeia de relações de causa e efeito: "progresso científico e tecnológico $\rightarrow$ complexificação do processo de trabalho $\rightarrow$ suprimento educacional e formativo dos trabalhadores $\rightarrow$ elevação da produtividade do trabalho $\rightarrow$ elevação da renda dos trabalhadores".

Dessa maneira, a teoria do capital humano intentaria oferecer, antes de tudo, uma suposta justificativa "científica" para as desigualdades sociais. Para aqueles que estão em boa situação financeira é reconfortante, e também útil como defesa contra propostas de redistribuição mais igualitária, o argumento que atribui sua renda mais elevada à produtividade marginal de sua pessoa (valores inatos) e de seus bens (a qualificação adquirida). Oferece, ainda, àqueles de menor renda, um caminho "exemplar". Cada um poderia, individualmente, fazer o investimento em si próprio. Tudo seria uma questão de escolha.

Contudo, a teoria não explica por que uns indivíduos investem em capital humano e outros não. A única explicação seria o índice de impaciência, ou preferência temporal, inato a cada indivíduo e que, portanto, escaparia do campo da análise econômica. Os pobres e desempregados, por esta teoria, assim o são por seu inadequado nível de capital humano, situação que resulta de sua natureza, gosto e escolha.

Os pressupostos da teoria do capital humano logo se revelaram inconsistentes e insuficientes, tanto na análise teórica mais acurada quanto nas experiências empíricas. Segundo a teoria, "os aumentos de renda da mão-de-obra dependem basicamente de que se amplie sua produtividade" (SCHULTZ, 1985, p. 101). Entretanto, a profunda assimetria verificada na oferta de trabalho e no valor dos salários, tanto em âmbito nacional quanto internacional, evidenciou a impossibilidade de estabelecer-se a suposta correlação positiva entre estas variáveis e a inversão em capital humano.

Um caso clássico é a análise das diferenças de condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores das grandes empresas transnacionais entre as unidades situadas nos países centrais e as filiais situadas nos países periféricos. Entre plantas industriais semelhantes é possível admitir diferenças de produtividade de trabalhadores de cargos homólogos, no entanto, em hipótese alguma é razoável supor que tais diferenças atinjam grandezas da ordem de 10 vezes superiores, como são os salários de metalúrgicos da *Volkswagen* na Alemanha, comparados aos seus homólogos nas filiais mexicanas e brasileiras.

De acordo com CHOMSKY, a teoria do capital humano, produzida no âmbito do referencial econômico neoclássico, pressupõe a existência de relações econômico-produtivas equivalentes à situação de concorrência perfeita. No entanto, para que tal situação se verificasse de fato seria necessário que: a) o

homo oeconomicus dispusesse de toda a informação sobre as relações de mercado, ou seja, nível de oferta, nível de demanda, diversidade de produtos, dos concorrentes, dos meios de intercâmbio etc; b) a retribuição (salário) se regesse unicamente pela variável rendimento produtivo do sujeito econômico (trabalhador), desconsiderando variáveis macroeconômicas como a origem social, as relações de dependência face ao empresariado e os interesses não econômicos que costumam influir no processo de produção; c) o mercado possuísse estrutura atomista, isto é, que nenhum agente fosse capaz de impor aos demais suas condições de preço, volume de produção etc; d) fosse garantida mobilidade ilimitada e sem restrições aos fatores de produção, sobretudo à força de trabalho; e) ocorresse o mesmo grau de sindicalização e/ou organização coletiva que garantisse equilíbrio na correlação de força entre trabalhadores e capitalistas; f) houvesse Estado de Direito que garantisse, na prática, os direitos coletivos, sobretudo direitos dos trabalhadores à greve, dignas condições de trabalho etc; g) por fim, que houvesse o mesmo grau de acesso ou protecionismo de todos os Estados nacionais no sistema econômico mundial (CHOMSKY, 1999, p. 137).

No entanto, é fácil perceber que a realidade do sistema econômico mundial, determinado pela assimetria entre Estados centrais e periféricos, pelo domínio mono-polar da potência hegemônica norte-americana, pelas grandes corporações transnacionais e pelo poder do capital financeiro, se distancia em muito destas condições. Admitir a existência do capitalismo de concorrência perfeita nas condições atuais é o mesmo que submeter a análise das relações sociais de produção à abstração (neo)liberal do "livre mercado" como ente natural e perpétuo ou a uma espécie de platonismo acadêmico economicista. Portanto, o pressuposto de que a inversão em capital humano determinaria positivamente a mobilidade social e o crescimento econômico, em particular, a explicação de que a insuficiência da primeira tornar-se-ia causa da escassez das segundas nos países em desenvolvimento, revela-se inconsistente do ponto de vista teórico, e no mínimo não suficiente, do ponto de vista empírico,¹³ como fator preponderante ou mono-causal explicativo do desenvolvimento, ou melhor, de sua ausência, levando-se em conta a permanência e, inclusive, o agravamento da condição periférica dos países do hemisfério sul.

É necessário, portanto, observar as condições históricas que demandam e produzem a teoria do capital humano no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Nesse caso, conforme FRIGOTTO, a teoria seria resultante das próprias contradições e crises do capitalismo em sua fase monopolista contemporânea:

A teoria do capital humano – posta como uma especificidade das teorias de

¹³ SINGH (1994), com base em estudos sobre a relação entre educação, qualificações e crescimento econômico em países do hemisfério sul, destaca que ainda que a relação entre estas variáveis seja, em geral, positiva, está muito distante de ser linear. Observa que nenhum dos estudos analisados sobre o fracasso econômico dos países da América Latina nos anos de 1980 atribuiu à insuficiências educacionais da população o motivo da ausência de crescimento econômico no período analisado (SINGH, 1994, p.198).

desenvolvimento e uma teoria da educação – constitui-se tão somente na forma burguesa de conceber o desenvolvimento e a educação, reflexo da forma a-histórica de conceber a realidade no seu conjunto (FRIGOTTO, 1993, p. 216).

Nesse aspecto, concordamos com FRIGOTTO quando considera que por detrás de sua aparência científica e funcionalidade técnica, a teoria do capital humano cumpre funções políticas e ideológicas de manutenção e recomposição do sistema. No plano macro-econômico, ou da competição intercapitalista, a teoria assume que as desigualdades entre países seriam resultantes de aspectos conjunturais, superáveis mediante o desenvolvimento de fatores de produção, dentre eles a inversão em estoque de capital humano. A transição da condição de país subdesenvolvido para desenvolvido poderia ser obtida no decurso do tempo, mediante o uso racional e adequado dos fatores de produção. Dessa forma, a teoria elide os fatores estruturais, ou seja, orgânicos ao funcionamento do capitalismo, como as relações de poder, dominação, e força que condicionam a situação das economias centrais e periféricas no sistema econômico mundial (id., ib., p. 219).

No plano da análise das formações sociais capitalistas, a teoria pressupõe que desigualdades regionais, concentração e centralização do capital seriam decorrentes de desequilíbrios determinados dos fatores de produção. Admite que as capacidades – adquiridas ou inatas – e o seu uso racional produzem as diferenças entre os estratos sócio-econômicos. No entanto, ainda segundo a formulação teórica, tais desigualdades sociais seriam elimináveis, também no decurso do tempo, desde que ocorresse o esforço de inversão no desenvolvimento das capacidades – qualificação do capital humano, modernização etc. Dessa maneira, o conceito de classe social e as relações de poder e propriedade específicos do modo de produção capitalista são retirados do campo da análise da teoria do capital humano (id., ib., p.220).

Assim, produzida no contexto histórico do final dos anos de 1950, na atmosfera geopolítica da “guerra fria”, no âmbito de atuação do modelo de Estado intervencionista e em uma fase de expansão da economia capitalista, a teoria do capital humano atendeu a determinações e necessidades históricas mais gerais do sistema capitalista e, dentro destas, as mais específicas no campo educacional. Conforme FRIGOTTO,

O conceito de capital humano, que enquanto especificidade das teorias neocapitalistas de desenvolvimento não apenas evade a natureza do intervencionismo imperialista e da dominação de classe, mas a reforça, tende enquanto uma concepção que reduz a prática educativa a um fator técnico de produção, a direcionar a organização da escola e outros programas educativos, de acordo com as necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada. Entretanto, à medida que a prática educativa escolar ou não-escolar não é por natureza capitalista e se efetiva no bojo de relações sociais e de interesses antagônicos, essa função não se efetiva sem contradições (id., ib., p. 221).

No entanto, o contexto que se apresenta ao final dos anos de 1980, com a economia política da globalização, o modelo neoliberal de intervenção estatal e a dominância do capital financeiro, recolocam novas necessidades materiais, políticas e ideológicas ao funcionamento e preservação da ordem mundial capitalista. É nesse contexto que se insere a atuação dos organismos internacionais no sentido de promover uma atualização da teoria do capital humano.

A atualização do discurso e das políticas educacionais: a nova roupagem da teoria do capital humano como funcionalidade da globalização do capital

Em texto produzido sob os auspícios do Banco Mundial, PSACHAROPOULOS e WOODHALL (1987) observam que seria necessário superar a falta de comunicação que se estabelecera entre educadores e economistas.¹⁴ Propõem, então, uma "discussão racional" das políticas educativas de modo a determinar-se prioridades aos investimentos dos fundos públicos visando lograr melhores resultados quanto à redução da pobreza e à superação do subdesenvolvimento. Relatam que, no período anterior (início dos anos de 1960 até a década de 80), os financiamentos do Banco ao setor educacional se destinaram principalmente a programas de engenharia, educação técnica e profissional e construção da rede física. Observam que, de acordo com as necessidades atuais, o Banco reorientaria sua atuação para atender novas diretrizes que se concentrariam na educação básica, promoção da equidade, elevação da produtividade, eficiência interna e melhoria de qualidade dos sistemas educativos e assistência institucional. Estas observações seriam contempladas nas prioridades e estratégias para o financiamento de projetos educacionais nos países em desenvolvimento:

As importantes mudanças ocorridas nas economias e nos mercados de trabalho colocam em destaque a relação sinérgica que existe entre a política macroeconômica, a inversão em ativos físicos e em capital humano [...] sendo a educação fundamental para lograr um desenvolvimento sustentável a longo prazo e para reduzir a pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995, p. iv).

Com argumento similar, a CEPAL observa que as estratégias de políticas educacionais e de desenvolvimento anteriores haviam priorizado a inversão em estruturas físicas e transferência de tecnologias exógenas, destacando que a teoria neoclássica tradicional superestimara o fator capital físico em detrimento do fator capital humano. Considera que esta fase estava superada e indica a necessidade de "incorporação de um novo modelo de acumulação de capital

¹⁴ "Os educadores consideram míopes aos economistas que não reconhecem o valor do rendimento que lograriam os alunos com melhores métodos que poderiam ser adotados caso se dispusesse dos recursos necessários para os financiar. Os economistas, por sua vez, consideram obtusos aos educadores que não compreendem que existam outros métodos opcionais muito mais baratos cujos rendimentos acadêmicos são ligeiramente inferiores" (PSACHAROPOULOS & WOODHALL, 1987, p. 11).

humano" baseado na "produção endógena de conhecimento" como "motor de crescimento comum".

A incorporação dos novos modelos de acumulação de capital humano permite eliminar o caráter exógeno do progresso técnico e conceber uma explicação do crescimento na qual este não se detém a longo prazo e depende de forças internas em relação ao sistema econômico, o que abre a possibilidade de discutirem-se políticas econômicas de educação, treinamento e tecnologia sob uma perspectiva analítica com fortes potenciais quantitativos (CEPAL, 1995, p. 155).

Desse modo, os diagnósticos do Banco Mundial e CEPAL apresentam explicações semelhantes para o subdesenvolvimento e pobreza – carências "endógenas" dos países subdesenvolvidos e, decerto, também dos pobres! Trata-se, segundo as organizações internacionais, de adotar como prioridade um "novo modelo de acumulação de capital humano", no qual a educação – e não o capital físico ou as relações de produção, de intercâmbio e de hegemonia na economia nacional e internacional – assume o papel de "motor" determinante na conquista de "desenvolvimento sustentável de longo prazo e na redução da pobreza". Esta é a nova roupagem, a atualização da teoria do capital humano.

De nossa crítica às políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial e pela CEPAL, analisadas nos tópicos anteriores, podemos sintetizar afirmando que a atualização da teoria do capital humano é o argumento central que dá suporte à proposição de que a elevação da produtividade do trabalho, obtida pelo incremento educacional, seria a chave para a conquista do desenvolvimento econômico e mobilidade social individual nos países subdesenvolvidos. Desse modo, a elevação da produtividade é apresentada como um imperativo dos novos tempos, cujos efeitos se repartiriam igualmente como melhoria para toda a sociedade. O argumento oferece, por um lado, uma explicação macroeconômica para a assimetria da ordem econômica mundial e, por outro lado, no âmbito da análise microeconômica, uma razão para a ocorrência e persistência das desigualdades sociais.

Obedecendo a lógica linear deste constructo discursivo – ressaltamos, desde logo, que estrutura social e divisão internacional do trabalho que caracterizam o sistema mundial centro-periferia estão ausentes desta lógica – o problema central residiria, então, em obter a elevação da produtividade do trabalho mediante a formação de capital humano. Neste cenário a educação é chamada ao centro do palco e ganha especial relevo e atualização o discurso em torno de seu valor econômico. À inversão em capital humano, quer por escolarização formal, quer por políticas diferenciadas de formação e qualificação profissional, se atribui a dupla capacidade de promover a mobilidade social e de proporcionar a inserção vantajosa das nações na economia mundial. Por uma parte, o capital humano é considerado um mecanismo eficaz para o acesso ao emprego, ou para a manutenção e progressão a melhores postos de trabalho. Por outra, é concebido como recurso e bem estratégico nacional para conquistar a produtividade e desenvolvimento.

No entanto, ainda que as mudanças estruturais da produção originadas pelos avanços tecnológicos constituam, de fato, um dos elementos de maior relevância nas sociedades contemporâneas, os seus impactos mais marcantes sobre a composição da classe trabalhadora têm sido a redução dos salários, a precarização do trabalho e o desemprego de parcelas massivas da população trabalhadora. Estudos no campo da economia e da sociologia do trabalho¹⁵, em economias centrais e periféricas, têm evidenciado que a elevação do potencial das forças produtivas pelas transformações científicas e tecnológicas, ou seja, o incremento da produtividade, não tem provocado a "mobilidade social dos trabalhadores pobres para estratos mais privilegiados, mas, ao contrário, uma maior pauperização dos trabalhadores médios e um crescimento da classe trabalhadora pobre. ... a maior produtividade não se expressa em maiores rendimentos da maioria dos trabalhadores, mas num maior empobrecimento" (CHOMSKY, 1999, p. 164).

Em estudo recente sobre a evolução do desemprego em escala mundial, POCHMANN demonstra a partir de dados da Organização Internacional do Trabalho que no último quartel do século XX se desenvolveu uma tendência assimétrica entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos, inclusive contrária à tendência verificada no período imediatamente anterior (do segundo pós-guerra até início dos anos 1970):

Em 1999, as nações não-desenvolvidas foram responsáveis por 79,4% do desemprego aberto no mundo, enquanto que em 1975 a participação era de 59%. Por consequência, o conjunto das nações desenvolvidas teve sua participação relativa reduzida de 41%, em 1975, para 20,6%, em 1999 (POCHMANN, 2001, p. 87).

Com relação à evolução qualitativa dos empregos em escala mundial no mesmo período, POCHMANN destaca que na economia política da globalização a nova divisão internacional do trabalho aprofunda a assimetria entre países centrais e periféricos no tocante à qualificação dos postos de trabalho:

Em 1997, quase 72% do total dos postos de trabalho qualificados era de responsabilidade dos países de maior renda, ao mesmo tempo em que continuavam a perder participação relativa nas ocupações não-qualificadas. Na periferia e na semiperiferia, a nova Divisão Internacional do Trabalho tem representado uma oportunidade adicional para maior concentração dos postos de trabalho não-qualificados, com diminuição relativa dos empregos de qualidade. Em 1997, por exemplo, de cada 10 ocupações não-qualificadas do mundo, 8 eram de responsabilidade dos países de menor renda, enquanto que de cada 10 postos de trabalho qualificados apenas 3 pertenciam aos países periféricos (POCHMANN, 2001, p.35).

No entanto, na análise dos organismos internacionais estas determinações estruturais são elididas e a explicação para o desemprego está referida ao plano

¹⁵ O estudo sobre o tema pode ser aprofundado pela consulta de ANTUNES (1999, 2001), POCHMANN, (2001), SENNETT (2000), CASTILLO (1999) e ZUBERO (1998).



conjuntural, nacional, individual e, sobretudo, à ausência de competitividade no mercado. Essa posição é criticada por CHOMSKY:

Se um jovem não encontra um emprego ou uma formação superior, porque não possui o nível cultural suficiente, isto se deve a que não é "competitivo" no mercado. Se alguém tem 50 anos e já não é "produtivo", então tem de aceitar isto como sentença de um deus agnóstico que decidiu contra si, sem que haja uma instância de apelação ou interpelação. O destino cego de uma tragédia grega ou a ira do deus todo-poderoso que converte sujeitos individuais e povos inteiros – os do terceiro Mundo – em pó, chama-se, hoje em dia, Mercado (CHOMSKY, 1999, p. 203).

A análise teórica e empírica, de modo distinto às perspectivas preconizadas pelos diagnósticos dos organismos internacionais, revela que a difusão mundial das inovações tecnológicas e de seus impactos sobre os aspectos qualitativos e quantitativos da ocupação da força de trabalho apresenta tendência profundamente assimétrica. Ao contrário de um caminho "neutro" ou "natural", o "progresso tecnológico" não determina um "progresso social" correspondente. Está, sim, condicionado pela dicotomia centro-periferia que caracteriza a divisão internacional do trabalho no sistema capitalista mundial.

Portanto, concluímos que as recomendações dos organismos internacionais aos países de média e baixa renda visam promover uma adequação funcional de suas políticas educacionais à posição reservada a estes países na economia política da globalização, ou seja, em conformidade com o processo de reprodução ampliada do capital. O Banco Mundial e a CEPAL consideram que, nesse contexto, as tendências para a ocupação da força de trabalho desses países, em particular, da América Latina e Caribe apontam para a redução do percentual de postos de trabalho qualificados e para o crescimento percentual da população desempregada. Assim, sob tal ótica, propõem políticas educacionais "razoáveis" às necessidades do capital: a prioridade para a educação básica restrita às séries iniciais, em que a aquisição dos chamados códigos culturais da modernidade¹⁶ constitui o instrumental educacional suficiente e necessário aos postos de trabalho não-qualificados. Uma vez que se prevê o crescimento de população desempregada, o alívio da pobreza, feito, entre outros, mediante a aplicação de políticas compensatórias de "capacitação" mínima da força de trabalho, parece ser uma política "razoável" para que esses excluídos tratem de conseguir sua sobrevivência de algum modo.

Ademais, ainda segundo as proposições do Banco Mundial e da CEPAL, o suprimento de força de trabalho qualificada necessária ao reduzido percentual de postos de trabalho que exigiria maior qualificação a ser realizada nos níveis educacionais intermediários e superiores, poderia ser conduzido pela iniciativa privada ou por parcerias entre esta e a esfera pública. Seria igualmente "razoável",

¹⁶ "Essas capacidades são as necessárias para o manejo das operações aritméticas básicas, leitura e compreensão de um texto, comunicação escrita, observação, descrição e análise crítica do meio, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos, participação na formulação e execução de trabalhos em grupo" (CEPAL, 1995, p. 249).

sempre para os organismos internacionais, supor que estes postos de trabalho estão destinados a estratos econômicos de renda média e superior, os quais poderiam arcar com parcela ou com a totalidade do custeio de sua capacitação.

Por conseguinte, as propostas educacionais oferecidas pelos organismos internacionais procuram operar a regulação social da força de trabalho sob os interesses e necessidades do capital. Cabe, portanto, considerar que do ponto de vista individual ou moral, a exclusão social é uma questão de escassa ou nenhuma importância para o capital. No entanto, a determinação da funcionalidade da força de trabalho dos países subdesenvolvidos no sistema econômico mundial assume complexidade quando enfocada no nível sistêmico ou coletivo, pois, a existência do exército industrial de reserva cumpre, por um lado, o papel histórico de exercer uma pressão constante para rebaixar o valor da força de trabalho, ou seja, funciona como um mecanismo de controle da taxa de mais-valia; por outro lado, representa uma reserva para o capital ante as oscilações conjunturais do sistema. Assim, o tamanho e a qualidade do exército industrial de reserva devem ser convenientemente regulados, de modo que sejam suficientemente grandes e de baixa qualificação para não afetar a taxa de lucro do capital, e suficientemente pequenos e de elevada qualificação para não pôr em risco a estabilidade política e a coesão social do sistema.

Por essa orientação, promove-se a aplicação do paradigma mercadológico à educação mediante sua conversão em mercadoria e o uso da socialização formal-informal como instrumento da realização do novo *homo oeconomicus* que a globalização do capital requer (CHOMSKY, 1999). O fazer educacional passa a ser pensado e gerido sob a ótica mercantil, na qual tanto o "processo" (educação) quanto os "produtos" (alunos) são considerados mercadorias que devem ser valorizados segundo a análise custo-benefício.

Em conclusão, a razão instrumental que preside os diagnósticos dos organismos internacionais e que orienta os processos de reforma educacional em curso na América Latina e Caribe parece não ter sua fonte em uma suposta astúcia malévola dos intelectuais coletivos do capital internacional, ou nas elites dominantes dos Estados nacionais, senão na articulação de tais interesses à própria lógica de reprodução e acumulação do capital e às necessidades que a ela se apresentam na atual fase em que as relações sociais capitalistas estendem sua teia de dominação sobre amplas atividades da vida social.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 1999.

BANCO MUNDIAL. *The dividends of learning*. Washington, 1990.



- _____. **Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial.** Washington., 1995.
- BECKER, G. *Inversiones en capital humano y salarios.* [extratos dos cap. 1 e 2 de Human Capital, 2ª ed. Columbia University Press, 1975]. In: TOHARIA, L. (introd. e comp.). **El mundo del trabajo: teorías y aplicaciones.** Madrid, Alianza Editorial, 1983, p.39-63.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. *El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista.* In: **Educación y Sociedad**, No. 1, Madrid, 1983, p. 197-206.
- CASTILLO, J. **El trabajo del futuro.** Madrid, Editorial Complutense, 1999.
- CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- _____. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992.
- CHOMSKY, N., DIETERICH, H. **A sociedade global: educação, mercado e democracia.** Blumenau, Ed. da FURB, 1999.
- CORRAGIO, J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo, Cortez, 1996, p. 75 - 123.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas.** Madrid, Eudema, 1990.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** Rio de Janeiro, Artenova, 1977.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** São Paulo, Companhia Editora nacional, 1974.
- HAYEK, F. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1994.
- HOBSBAWM, E. **A era das revoluções.** São Paulo, UNESP, 1995.
- LANGONI, C. **As causas do crescimento econômico do Brasil.** Rio de Janeiro, APEC, 1974.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa.** Tese [Doutorado em Educação]. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- _____. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002).** Curitiba, Editora Torre de Papel, 2003.

MACEDO, R. **Os salários na teoria econômica**. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1982, pp. 19 e 23.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. I. 1, v. 1, São Paulo, Difel, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Global, 1988.

MOREIRA, J. **Hayek e a história da Escola Austríaca de Economia**. Porto, Edições Afrontamento, 1994.

OIT. **El empleo en el mundo**. Ginebra, 2000.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2001.

PSACHAROPOULOS, G., WOODHALL, M. **Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión**. Publicación del Banco Mundial. Madrid, Ed. Technos, 1987.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1962.

_____. **Capital humano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

_____. **Invirtiendo en la gente**. Buenos Aires, Ariel, 1985.

SENNETT, R. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.

SINGH, A. *Transformación económica mundial, calificaciones profesionales y competitividad*. **Revista Internacional del Trabajo**, V. 113, N. 2, 1994, p. 189-208.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

TOHARIA, L. (comp. e introd.). **El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones**. Madrid, Alianza Editorial, 1983.

UNESCO. **Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo**. Santiago de Chile, 1993.

ZUBERO, I. **El trabajo en la sociedad. Manual para una Sociología del trabajo**. Bilbao, Universidad del País Vasco, 1998.

