

# A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira

Ramon de Oliveira\*

Em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a competitividade, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

---

\* Ramon de Oliveira é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [ramono@elogica.com.br](mailto:ramono@elogica.com.br)

---

Encontramos nas agências multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OIT, etc.<sup>1</sup>) a concordância que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Contudo, contraditoriamente, a defesa de uma maior atenção à educação por parte destas instituições não vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre as conseqüências nefastas advindas da internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente. Desta forma, a apologia à competitividade – desenvolvida por essas instituições – expressa uma saída ideológica para uma situação de difícil resolução nas nações em desenvolvimento.

Em momentos anteriores, o que marcou o caráter das políticas educacionais no Brasil foi a vinculação das mesmas aos projetos desenvolvimentistas implementados em diversos governos. No momento atual, o teor destas políticas passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de globalização. Contudo, ainda que com características distintas, nesta nova fase das políticas educacionais, constata-se o incremento da influência de organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os rumos que devem ser seguidos pelo governo brasileiro nessa área.

Em comum acordo com o discurso que tende a universalizar-se, estas instituições retomam o discurso presente na década de 60 de que a profissionalização – pela via da escolarização – garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições econômicas. Entretanto, passadas algumas décadas, tornou-se fácil demonstrar a ineficácia destas proposições quando constatamos que a desigualdade social existente na sociedade brasileira não se explica, exclusivamente, por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas próprias características deste modelo econômico que tende a concentrar, de forma contínua, a riqueza historicamente produzida.

Os propagadores da Teoria do Capital Humano "esquecem" que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das desigualdades geradas por este modelo de produção. Conseqüentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente.

Este pensamento que é propagado por agências internacionais que interferem na política educacional brasileira – como a CEPAL e o Banco Mundial –, se já foi duramente criticado por Frigotto<sup>2</sup> há mais de uma década, mostra-se outra vez passível de contestação.

Neste sentido, este trabalho procura retomar a crítica à teoria do capital humano, uma vez que consideramos ser a mesma a grande norteadora teórica das reformas educacionais implementadas nesta última década. Além disso, mas inteiramente vinculado, procuraremos analisar as modificações estabelecidas na agenda governamental visando assegurar uma maior oferta de educação profissional para os setores em risco de marginalidade social.

A teoria do capital humano: um revisitar crítico

Segundo Frigotto,<sup>3</sup> para compreender a Teoria do Capital Humano faz-se necessário não só apreender o seu processo de construção, mas antes, entender como esta se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista. Em outras palavras, para o autor não é possível apreender o seu conteúdo se não se buscar uma articulação entre o que se dá no âmbito da infra-estrutura (economia), com o que se dá no campo superestrutural. A teoria como uma formadora de pensamento, e sendo formulada para justificar as contradições do sistema capitalista, tem como objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdade existentes. Pois, como já diziam Marx e Engels, idéias dominantes numa determinada época são aquelas formuladas pelas classes dominantes.<sup>4</sup>

A Teoria do Capital Humano, por apresentar um viés empiricista e por sua construção pautar-se num referencial epistemológico nitidamente positivista, constrói-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores isoladamente e busca na sua somatória, a complexidade dos fatores explicativos de uma totalidade maior. Este tipo de abordagem de caráter marginalista baseia-se numa concepção de que o homo oeconomicus é um ser dotado de uma racionalidade tal, que é capaz de escolher, livre das pressões externas, quais devem ser os melhores caminhos traçados para alcançar o seu sucesso econômico. Trata-se de uma teoria incapaz de fazer algum tipo de explicação real do sistema capitalista, e termina por ser apologética do mesmo.

O substrato epistemológico do qual se origina a Teoria do Capital Humano, determinará diretamente a capacidade desta de resistir a certas generalizações. Em outras palavras, a sua incapacidade de mostrar, em nível macro-estrutural, a sua cientificidade, a fará procurar, dentro de análises mais micro-econômicas, a comprovação de seu conteúdo.

Como contraponto a esta teoria, há de ser visto que a produtividade não decorre só e nem primordialmente do aumento da qualificação, mas principalmente da automatização do processo produtivo. É bom que se observe, como chama atenção Frigotto,<sup>5</sup> que o sistema capitalista busca, cada vez mais, retirar do trabalhador o controle do seu processo de trabalho. Conseqüentemente, como haveria por parte do sistema capitalista a busca de uma maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo?

A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários.

A Teoria do Capital Humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza. A leitura a-histórica desenvolvida por estes teóricos não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana. A história humana há de ser compreendida por uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos.

O reconhecimento da totalidade e do determinante histórico em virtude das relações econômicas não busca apagar o potencial criativo e particular de cada indivíduo, mas deve servir como referência para compreensão de que o ser humano não é a-histórico, não vive descolado de um conjunto maior de determinantes sociais, históricos, políticos e econômicos. Neste sentido, a fragilidade da Teoria do Capital Humano não há de ser buscada exclusivamente nos campos prático e ético, mas há de ser contestada epistemologicamente, vez que a sua construção se desenvolve dentro de um referencial analítico que não apreende o ser humano e sua história na complexidade de tramas e das relações nas quais ele está inserido.

Passada mais de uma década desde que Frigotto desenvolveu estas críticas à Teoria do Capital Humano, a economia capitalista assumiu novas feições. O taylorismo-fordismo demonstrou sinais de exaustão e ganhou expressão a produção de caráter flexível. No campo das relações internacionais capitalistas vêm-se despontar novas economias, fazendo com que, paulatinamente,

seja posta em suspeição a hegemonia norte-americana. Juntamente com estas transformações são desenvolvidas novas proposições para o papel do Estado na economia e nas áreas sociais. Entretanto, o que parece não sofrer grandes alterações é o papel reservado à educação para as instituições multilaterais como a CEPAL e o Banco Mundial.

A Teoria do Capital Humano ressurgiu das cinzas, só que desta vez vem acompanhada de todo o substrato que dá sustentação à produção flexível, bem como das recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal. Fruto deste ressurgimento, mais uma vez, Frigotto<sup>6</sup> retoma a crítica a esta teoria, mostrando o quanto este reaparecimento está ligado à crise pela qual passa o capital na sua versão globalizada.

Frigotto mostra que os vários conceitos considerados portadores de novos significados operam como instrumentos ideológicos, cujo objetivo é ocultar o exacerbamento da exploração capitalista neste final de século.

Para mostrar esta investida do capital no campo educacional, o autor<sup>7</sup> argumenta que as mudanças na conjuntura política internacional – marcada, principalmente, pelo fim do socialismo real e, ao mesmo tempo, por novas teorias que apontam para o fim da história, bem como para o desaparecimento da classe trabalhadora –, compõem um conjunto de elementos que favorecem o surgimento de teorizações no campo educacional, definindo as políticas educacionais de forma que elas atendam aos interesses dos setores capitalistas.

O autor<sup>8</sup> parte do pressuposto de que as novas categorias fundantes do atual discurso educacional, como qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização impõem, ao sistema educacional, uma verdadeira fragmentação. Estas categorias não aparecem por acaso, mas decorrem da própria mudança que vai se estabelecendo no desenvolvimento do sistema capitalista, em que a concepção neoliberal, articulada com as teorizações pós-modernas em conjunto com a defesa do fim da sociedade do trabalho, tenta impor ao sistema educacional sua subordinação aos interesses imediatos do capital.

Frigotto<sup>9</sup> procura mostrar que as mudanças existentes no campo educacional desenvolvem-se concomitantemente às modificações ocorridas no sistema capitalista. Para ele, as transformações atuais no modelo de regulação social no qual se busca, a todo custo, a diminuição de intervenção do Estado nas áreas sociais, são expressões de uma crise da regulação capitalista iniciada nos anos 30 – com forte intervenção estatal – que se mostrou incapaz de ter continuidade em decorrência das próprias modificações neste modo de produção.

Segundo Frigotto,<sup>10</sup> as modificações buscadas nesta forma de regulação estatal, têm como objetivo recompor as taxas de lucros que sofreram diminuição a partir da década de 60. Contudo, uma vez que estas mudanças provocam, de imediato, o aumento do empobrecimento da população, procura-se ativar todas as formas de inculcação ideológica, procurando fazer crer que a única saída para uma melhoria da qualidade de vida será a diminuição do Estado.

Neste sentido, veicula-se pelos meios de comunicação que será pelo âmbito da competição, pelo esforço próprio, pelo acirramento da individualização que se conseguirá alcançar melhores condições de vida. Como bem mostra este autor,<sup>11</sup> o discurso cínico de redução da intervenção do Estado mostra-se pela retomada de um padrão de organização societal que foi provado e não deu certo. Entretanto, em função da forte monopolização dos meios de comunicação de massa, pode o capital dispor de todo o arsenal ideológico para impor e compor novas mentalidades subordinadas e reprodutoras da ideologia neoliberal.

No campo educacional, ainda em acordo com Frigotto,<sup>12</sup> a interferência de medidas que propugnam a diminuição da interferência da intervenção estatal não poderia deixar de levar a um maior anacronismo do sistema educacional, principalmente em países em desenvolvimento, marcados já pela forte exclusão social. Dentro desta nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência e a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional uma dinâmica semelhante à do setor produtivo. Neste sentido, para avaliar a eficiência das escolas e das universidades,

busca-se desenvolver mecanismos universais de avaliação, sem levar em consideração as especificidades de cada escola e de cada região, bem como deixa-se de considerar as condições socioeconômicas que são determinantes da qualidade do rendimento do trabalho escolar e do trabalho acadêmico.

Sob a influência das agências internacionais, as políticas educacionais são desenvolvidas objetivando o fortalecimento da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, cada vez mais torna-se evidente o quanto vários administradores – estaduais e municipais – instituem mecanismos voltados diretamente à diminuição da publicização do espaço público, abrindo para um conjunto maior de instituições privadas, tais como escolas privadas, ONGs, etc., a possibilidade de disputar o fundo público. Medidas estas que representam a diminuição do controle do Estado sobre a educação e, conseqüentemente, a privatização do sistema educacional.<sup>13</sup>

Como demonstrou este autor, não basta apenas o investimento na formação e qualificação da força de trabalho, para haver um maior acesso à riqueza produzida por parte da população. A possibilidade de distribuição desta riqueza depende, exclusivamente, de uma mudança das relações de poder e de uma modificação radical do sistema de produção.

No contexto atual, no qual há uma forte diminuição do poder político dos Estados-nações, decorrentes do "fenômeno" da globalização, o capital busca uma nova interpretação ideológica, capaz de justificar as relações de poder e de exploração. Neste sentido, como uma continuidade da Teoria do Capital Humano, mas englobando novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso de que vivemos numa "Sociedade do Conhecimento" e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

Estas novas habilidades e comportamentos, tais como flexibilidade, capacidade de comunicação, participação, são considerados fundamentais dentro de um modelo de produção que busca superar a rigidez do modelo taylorista. Espera-se que a escola tenha capacidade de garantir uma educação básica que possibilite ao educando, e futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção.

Esta nova lógica articula-se diretamente às relações de poder que passam a existir entre capital e trabalho. Particularmente, podemos identificar a diminuição do poder de força dos trabalhadores em se contraporem à lógica de exclusão dentro deste novo modelo de produção que, ao apoiar-se numa forte base tecnológica, busca como forma de recompor as taxas de acumulação, liberar-se, em escala jamais vista na história, da força de trabalho. Provoca assim, o aumento do desemprego e força os trabalhadores a negociarem com os patrões numa relação de inferioridade, haja vista a diminuição de postos de trabalho e atuação do Estado na desregulação dos direitos dos trabalhadores.

Em síntese, o discurso que apregoa a "Sociedade do Conhecimento" e a necessidade de novas habilidades dos trabalhadores – buscando com isso regular a política educacional –, na prática, serve mais uma vez como mecanismo ideológico que tenta ocultar as relações de exploração e de aprofundamento das desigualdades sociais que estamos vivendo neste final de século.

Para Frigotto<sup>14</sup> cabe, neste momento, aos setores de esquerda, a construção de um novo referencial ético e político cujo horizonte seja a constituição de novos sujeitos sociais. Neste sentido, a escola passa a ter um papel fundamental. Não uma escola reducionista, subordinada à lógica do capital, mas uma escola comprometida com a constituição de sujeitos de formação integral. Que tenha como objetivo o desenvolvimento de uma formação omnilateral e que possa contribuir, efetivamente, para que novos sujeitos sociais possam se inserir na vida política e desenvolver estratégias de lutas concretas contra a ofensiva neoliberal.

## O Ministério do Trabalho e a educação profissional

As ações do Ministério do Trabalho atingiram várias instâncias sociais e políticas de forma a

garantir, pelo processo de formação para o trabalho, o duplo objetivo de conquistar uma economia mais competitiva e promover novas estratégias para trabalhadores e desempregados vislumbrarem a possibilidade de permanência ou inserção no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, provocaria um desenvolvimento social com maior equidade.

Sabemos que o principal agente público responsável pela formação de mão-de-obra para as áreas tecnológicas continua sendo o Ministério da Educação. Este mantém-se responsável pelas instituições formadoras de técnicos nas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs espalhadas por todo o Brasil, bem como de profissionais com graduação e pós graduação nas universidades federais e CEFETs. Entretanto, se a este Ministério está resguardada a responsabilidade por uma parcela tão importante de instituições de formação profissional, há de ser reconhecido o papel do Ministério do Trabalho na coordenação e propagação de ações visando atingir um maior número de pessoas que, em várias ocasiões – em virtude de terem um nível de escolarização muito baixo –, são condenadas duplamente. Primeiro, por não conseguirem continuar inseridas no mercado de trabalho, uma vez que há uma contínua exigência do setor produtivo por profissionais de um maior nível de escolarização.<sup>15</sup> E segundo porque, em virtude do seu grau de escolarização, estão alijadas da participação de um processo de requalificação, seja no espaço formal ou informal da educação profissional, visto que, na maioria dos casos, são destinados a egressos do ensino fundamental.

Diante da necessidade de garantir uma expansão da oferta de formação profissional para setores com grandes dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, ou correndo o risco de nele não permanecerem, o Ministério do Trabalho iniciou, no ano de 1995, um conjunto de estratégias articuladas com as secretarias estaduais de trabalho e diversas instâncias da sociedade, objetivando atingir, até o ano de 1999, pelo menos 15 milhões de trabalhadores, anualmente, número equivalente a cerca de 20% da população econômica ativa no Brasil.<sup>16</sup>

Ao pressupor que no mundo moderno há uma necessidade de as pessoas terem novas habilidades cognitivas para responderem, com eficiência, às demandas do mercado de trabalho; e tendo como referência a dificuldade de criação de novos postos de trabalho, o MTb definiu como estratégia de política pública de emprego e renda o desenvolvimento de novas habilidades no conjunto da população, de forma que a mesma possa, pelo menos, ter a oportunidade de responder aos requisitos e demandas do mercado.

Entre as habilidades pretendidas pelo processo de formação profissional instituído pelo MTb são destacadas:

a) habilidades básicas, entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais – como raciocínio, capacidade de abstração – necessárias tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna;

b) habilidades específicas, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;

c) habilidades de gestão, compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda.<sup>17</sup>

Esta estratégia do MTb, embora em nenhum momento seja considerada uma ação assistencial, tem como público alvo os setores da sociedade já ou potencialmente excluídos do mercado de trabalho. E como forma de garantir o atendimento deste setor da população, o CODEFAT<sup>18</sup> instituiu no parágrafo 1º do art. 4º da Resolução 194/98 que:

terão preferência de acesso aos programas do PLANFOR pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, definindo-se o grau de vulnerabilidade em função da combinação de atributos que possam implicar desvantagem ou discriminação no mercado de trabalho, bem como, dificultar o acesso dessas pessoas a outras alternativas de qualificação

De acordo com o Ministério do Trabalho, além da necessidade de o sistema de educação profissional ser reestruturado de forma a atender os setores em "risco social", ele necessita readequar-se para capacitar melhor os novos profissionais, de acordo com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Embora o MTb reconheça a existência de uma malha de instituições responsáveis pela formação profissionalizante – algumas delas, como SENAI, SENAC e outras ligadas ao governo federal, de excelência comprovada –, constata que as mesmas não conseguem responder a contento às demandas impostas pelo processo de reconversão industrial. Para tanto, afirma ser necessário reestruturar este sistema, não só garantindo uma maior democratização ao seu acesso mas, ao mesmo tempo, permitindo que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento sustentado, não só numa perspectiva de qualidade dos serviços, mas também em eficiência. Em outras palavras, devem responder ao que é demandado pelo setor produtivo. Não por acaso o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) tem como ponto de referência o mercado.

Em função das mudanças existentes no âmbito do Estado, da economia, das novas exigências das empresas e das novas habilidades necessárias para o trabalhador, o MTb assim sintetiza suas críticas às instituições de formação profissional:

Tais mudanças explicitaram ou tornaram mais aguda a crise de modelos tradicionais de EP (educação profissional), em particular os mais antigos e consolidados, como o SENAI, SENAC e escolas técnicas federais. Defrontaram-se com um novo perfil de trabalho e qualificação exigido pelo setor produtivo, no contexto de democratização e participação, mas também de crise econômica e debilidade do modelo de emprego tradicional. Estavam preparadas para ministrar uma formação única, sólida até, para um bom e estável emprego; não para a mudança, a flexibilidade, a polivalência cobradas pelo setor produtivo. Sabiam disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência; não para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade. Muitas dispunham de laboratórios, oficinas e técnicos de primeiro mundo, adequados a um setor de ponta cada vez mais enxuto; não concebiam abrir tudo isso à massa crescente de trabalhadores e produtores "informais". Dominavam tecnologias de produção de currículos e materiais didáticos pedagogicamente corretos, mas fora da lógica do setor produtivo. Formavam premiados "operários-padrão", bons técnicos e ótimos vestibulandos; mas não tinham estratégias para formar cidadãos.<sup>20</sup>

Decorrente da compreensão de que a rede de ensino técnico profissionalizante no Brasil mostrasse incapaz de atender aos requisitos postos pelo mundo do trabalho, o MTb, ao definir-se como pólo irradiador das mudanças na educação profissional brasileira, articula-se com outras instâncias públicas e privadas, objetivando criar uma estrutura de educação profissional capaz de flexibilizar-se e garantir um novo modelo de formação de competências, centradas no mercado e capazes de garantir as habilidades básicas, específicas e gerenciais que permitam aos indivíduos conquistar um emprego.

Uma das primeiras estratégias propostas por este Ministério foi a criação dos Centros de Educação Profissional e pós-secundária: tentativa de aproveitar as estruturas já consolidadas no âmbito do Sistema S (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE) e das Escolas Técnicas Federais. Com esta proposição impulsionou-se, em definitivo, o movimento de cefetização das escolas técnicas federais, ou seja, voltá-las para a educação tecnológica de nível superior.

Ao mesmo tempo, o MTb em parceria com o MEC, implementou seu projeto de reformulação da educação profissional no ensino de nível médio. Esta reestruturação do Ensino Médio teria como objetivo desarticular a educação geral da educação profissional, dando a esta última um caráter pós-secundário. Objetivo este materializado em proposta real de reforma através do Projeto de Lei 1603/96,<sup>21</sup> mas que, de fato, só se tornaria concreto no âmbito legal com o Decreto 2.208/97,<sup>22</sup>

que regulamentou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>23</sup> concernentes aos currículos do ensino médio e da educação profissional.

Articulado com a reforma do ensino médio e a criação dos centros de educação profissional, objetiva-se também a elaboração de um Plano Nacional de Educação Profissional, que representa uma política de trabalho e renda, integrado a um projeto de modernização das relações capitalistas no Brasil. Este plano expressa, segundo o MTb, uma ação concreta do Estado, visando garantir um desenvolvimento sustentado, ou seja, um desenvolvimento econômico com mais equidade social.<sup>24</sup>

Quando o MTb desvincula a problemática do desemprego da estrutura política e econômica existente – colocando sobre os indivíduos a responsabilidade de adaptação competitiva à realidade –, institui uma compreensão fragmentada e pouco crítica da realidade concreta. Sua interpretação oculta a estrutura sobre a qual está montado o plano nacional de qualificação profissional, cujo balizamento é a lógica do mercado, e não, um desenvolvimento econômico fundamentado no social.

Concluindo esta análise do papel do MTb no processo de qualificação profissional, podemos dizer que este Ministério – ao reconhecer a impropriedade apontada por Gentili,<sup>25</sup> de articular imediatamente educação e emprego – opta pelo conceito de empregabilidade para justificar a necessidade de expansão da oferta de qualificação profissional. Ao assumir este conceito como norteador de suas ações, seu projeto de qualificação abandona a idéia de uma formação para uma atividade específica e passa a objetivar a possibilidade de um indivíduo manter-se empregado, o que remete à necessidade do mesmo somar o maior número de competências possíveis para tal. Com isso, institui no imaginário da população a compreensão de que sua posição social, ou sua não inserção no mercado de trabalho, decorre da sua incapacidade. Retira do Estado a responsabilidade pela situação social na qual vive parte considerável da população brasileira.

#### A educação profissional brasileira: dados de realidade

De acordo com os dados do primeiro censo da educação profissional divulgado pelo INEP<sup>26</sup> até o ano de 1999, 3.948 instituições ofertavam a educação profissional em algum dos seus três níveis (básico, técnico e tecnológico), sendo a iniciativa privada responsável por mais de 67% destas instituições (Tabela 1).

Tabela 1				
Número de instituições por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa				
Número de instituições por nível de educação profissional				
Dependência administrativa	Total	Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	3.948 (100%)	2034	2.216	258
Federal	150 (3,80%)	103	120	30
Estadual	800 (20,26%)	187	689	24
Municipal	342 (8,60%)	199	152	6
Privada	2.656 (67,34%)	1.545	1.255	198

Fonte: INEP, 2000

A prevalência da iniciativa privada na oferta de educação profissional explicita-se mais ainda quando observamos a quantidade de cursos oferecidos por cada uma das redes (Tabela 2).

Tabela 2

Número de cursos profissionalizantes, segundo o nível e a dependência administrativa				
Número de cursos por nível de educação profissional				
Dependência administrativa	Total de cursos	Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	33.006	27.555	5.018	433
Federal	2.215	1.547	594	74
Estadual	2.400	889	1.448	63
Municipal	1.205	930	268	7
Privada	27.186	24.189	2.708	289

Fonte: INEP,2000

Dos 33.006 cursos ofertados, a iniciativa privada responsabiliza-se por mais de 82% dos mesmos. Contudo, há de ser levado em consideração que esta rede comporta-se de forma bastante diferenciada em relação às modalidades de formação profissional. Diferentemente da rede federal de ensino tecnológico, a iniciativa privada detém a maior fatia dos cursos de educação profissional de nível básico. Dos 27.555 cursos de educação básica ofertados nacionalmente, a iniciativa privada responsabiliza-se por quase 88% dos mesmos, deixando claro que os setores mais pobres da sociedade são obrigados a recorrer ao mercado para garantir alguma certificação profissional.

A iniciativa privada não só é majoritária na oferta de educação básica, como concentra a maioria de suas matrículas neste nível de ensino (Tabela 3). Aproximadamente 82,5% das matrículas que são realizadas nas diversas instituições privadas estão aí concentradas, enquanto que um pouco mais de 17% das matrículas realizaram-se nos níveis médio e tecnológico. O mesmo ocorre com as redes municipais que absorvem quase 68% de suas matrículas no nível básico.

Tabela 3				
Número de matrículas na educação profissional, segundo o nível e a dependência administrativa				
Número de matrículas por nível de educação profissional				
Dependência administrativa	Total de matrículas	Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	2.859.135	2.045.234	716.652	97.249
Federal	184.377	72.966	101.001	10.410
Estadual	413.351	120.999	265.772	26.580
Municipal	117.928	79.790	37.150	988
Privada	2.143.479	1.771.479	312.729	59.271

Fonte: INEP,2000

Já a rede federal, em virtude de contar com uma estrutura educacional mais ligada ao ensino tecnológico, tem aproximadamente 60% das suas matrículas efetivadas nas formações técnica e tecnológica. Com performance semelhante, as redes estaduais destinam apenas 29,23% de suas matrículas à educação profissional de nível básico e, todo o restante de vagas, aos níveis médio e tecnológico.

A iniciativa privada demonstra em todos os sentidos sua "vocação" para a educação profissional de nível básico, pois tanto no referente à quantidade de instituições, de cursos e de matrículas, os índices afirmam seu direcionamento para tal nível de ensino. Observação que também pode ser feita para as redes municipais.

Os índices da rede municipal em relação ao ensino técnico não nos devem causar estranheza



pois, paulatinamente, foi retirada da alçada dos municípios a responsabilidade com o ensino de 2º grau, hoje, ensino médio.

Considerando os dados apresentados nas três tabelas acima, observamos que a rede federal de ensino tecnológico, embora apresente o menor número de instituições, consegue ter um desempenho superior às redes municipais, tanto na quantidade de cursos ofertados, quanto na de matrículas realizadas.

Uma informação importante que podemos encontrar no censo da educação profissional diz respeito à "vocação" de cada um dos sistemas de ensino profissional.

Segundo a divisão feita pelo INEP, em conjunto com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico e o Ministério do Trabalho, as áreas de formação profissional são quatro: agropecuária e pesca, indústria, serviços e comércio.

A área de comércio não tem representatividade no nível tecnológico, no qual predomina a de serviços, vindo em seguida a industrial e, minoritariamente, a de agropecuária e pesca. Observamos que neste nível de ensino a iniciativa privada também predomina e direciona suas atividades à área de serviços (Tabela 4).

Tabela 4						
Número de Cursos Profissionalizantes por área e por dependência administrativa						
Nível de Formação	Área de Cursos	Total de cursos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tecnológico	Tecnológico Agropecuária e Pesca	7	1	0	0	6
	Indústria	105	39	32	1	33
	Serviços	321	34	31	6	250
	Comércio	0	0	0	0	0
Técnico	Tecnológico Agropecuária e Pesca	343	118	152	26	47
	Indústria	1191	277	308	48	558
	Serviços	3443	196	981	194	2072
	Comércio	41	3	7	0	31
Básico	Tecnológico Agropecuária e Pesca	902	334	105	34	429
	Indústria	9.985	461	195	270	9.059
	Serviços	14.788	711	559	602	12.916
	Comércio	1.880	41	30	24	1.785

Fonte: INEP, 2000

Nos níveis técnico e básico, o setor de serviços, mais uma vez, apresenta maior expressividade, cabendo à iniciativa privada a maior oferta. No nível básico, chama atenção o fato de a iniciativa privada ter uma oferta de formação na área industrial superior aos três sistemas públicos de formação profissional, fato este bem diferente do ocorrido nos níveis técnico e tecnológico.

De acordo com os dados expressos pelo censo da educação profissional, a rede federal expressa sua "vocação" para o ensino industrial, principalmente nos níveis técnico e tecnológico. O seu bom desempenho na área de serviços, no nível tecnológico, expressa a modificação no interior deste sistema de ensino que, ao promover o processo de cefetização, vem aumentando e variando, substancialmente, sua oferta de cursos, tornando-se uma opção em relação às universidades públicas e privadas.

## Considerações finais

O destaque feito à teoria do capital humano decorre do nosso entendimento de que, apesar de ser propagada a necessidade de a escola adequar-se às mudanças culturais e tecnológicas – particularmente às novas necessidades do mundo do trabalho –, o que de fato observamos é a utilização velada desta teoria como norteadora das reformas educacionais. A reforma do ensino médio-profissional expressa como o governo brasileiro, pautado nas "recomendações" das instituições multilaterais e do empresariado brasileiro, incorporou este pensamento. Contudo, como demonstrou Frigotto,<sup>27</sup> a teoria do capital humano incorporou outros elementos em virtude das mudanças políticas e econômicas ocorridas nestes últimos anos no nível global. O fundamental é que a forma como as elites vêem a educação não parece ter sofrido alterações. Estas não consideram a educação como um direito a ser assegurado para todos os cidadãos. Continuam vendo-a apenas como um dispositivo a serviço do seu processo de acumulação e, por isso, sua proposta de educação – seja a educação básica ou, particularmente, a profissional – não é aquela que interessa à maioria da população.

A consequência de uma visão que atrela a educação aos interesses do mercado não tem desdobramentos apenas no aspecto pedagógico. Como constatamos, a partir dos dados apresentados sobre a educação profissional brasileira, o receituário de reformas educacionais construído pelos defensores da teoria do capital humano, hoje também seguidores do credo neoliberal, traz no seu interior a defesa de uma menor intervenção do Estado nas atividades de formação profissional. Para eles, os ganhos provenientes da qualificação dos trabalhadores são no imediato absorvidos pelo próprio trabalhador e pelo setor patronal; desta forma o correto é que os mesmos sejam responsáveis pelo financiamento destas atividades. A consequência imediata deste posicionamento é o aumento da privatização da educação profissional brasileira.

Outro fator que deve ser destacado na educação profissional brasileira é o seu caráter fragmentado e dualista. Ao ter sido implementada a separação da formação profissional da educação geral, fortaleceu-se a dicotomia entre o pensar e o fazer. Os setores populares, além de serem obrigados a procurar a iniciativa privada para conseguir uma qualificação profissional, são discriminados no referente aos conteúdos ministrados nestas formações.

Em verdade, fica cada vez mais evidente que a possibilidade de se construir uma educação que esteja igualmente a serviço de toda população, tanto no referente à qualidade, quanto aos objetivos pretendidos, só poderá se efetivar em um modelo de sociedade marcado por uma maior igualdade social.

---

## NOTAS

---

1 Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), CEPAL (Comissão Econômica para América Latina), OIT (Organização Internacional do Trabalho), etc.

2 FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

3 Id. *ibid.*

4 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-omega, [s.d.]. v. 1.p. 13-46.

5 FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989) *op. cit.*

6 Id. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILI, Pablo (Org.) Pedagogia da exclusão: crí

tica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 77-108.

7 Id. *ibid.*

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

10 Id. *ibid.*

11 Id. *ibid.*

12 Id. *ibid.*

13 Id. *ibid.*

14 Id. *ibid.*

15 Segundo Edward Amadeo, apoiado em dados do IBGE, no período compreendido entre 1992 e 1996 houve uma redução de 8% na participação de trabalhadores com menos de 4 anos de escolaridade na população empregada. Por outro lado, os trabalhadores que possuem entre 9 e 11 anos de escolaridade passaram a ocupar a maior taxa de participação neste mercado, passando de 22,2% para 26,9% o que representa um aumento de 4,7%. AMADEO, Edward. A evolução recente da oferta de trabalho e do emprego no Brasil. Notas sobre mercado de trabalho, Brasília, n. 1, jul. 1998.

16 BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Plano nacional de educação profissional: trabalho e empregabilidade. Brasília, 1996.a

17 Id. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995. p. 18.

18 CODEFAT – Conselho Deliberativo do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)

19 CODEFAT. Resolução no 194, de 23 de setembro de 1998. (Estabelece critérios para transferência de recursos do FAT ao PLANFOR). Disponível em: (<http://www.mtb.gov.br>).

20 BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Plano Nacional de Educação Profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília: FAT, 1998. p.4.

21 Brasil. Ministério da Educação. Projeto de Lei no. 1603/96, de 4 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências In.: BRASIL. MEC/SEMTEC. Reforma do ensino técnico. Brasília, 1996. p. 22-31.

22 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

23 Id. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

24 BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Sistema público de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada. Brasília, 1996b.

25 GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997

26 INEP. Censo da educação profissional: resultados 99. Brasília, 2000.

27 FRIGOTTO, Gaudêncio.(1995b) op. cit.