

Educação Profissional e Desenvolvimento¹

Gaudêncio Frigotto²

Maria Ciavatta³

Marise N.Ramos⁴

Introdução.

O pressuposto do qual partimos é de que o a educação básica unitária (especialmente nas etapas dos ensinos fundamental e médio) e a educação profissional⁵, tendo a primeira como uma conquista efetiva e de qualidade, e ambas como um direito, são requisitos fundamentais para todas as dimensões da vida, sob condições plenas de justiça, de cidadania e de democracia. Sendo assim, o acesso à educação básica e à formação profissional de qualidade possibilita uma inserção ativa e autônoma nos processos de produção, mormente sob as novas bases da ciência e da tecnologia⁶.

Neste breve texto buscamos enfatizar, num primeiro item, que as abordagens dominantes da relação linear entre educação, formação profissional e desenvolvimento não levam em conta as estruturas de poder em relações sociais que produzem e naturalizam o

¹ . FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In. UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

² . Doutor em Ciências Humanas (Educação) Professor Titular Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular associado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) Pesquisador sênior apoiado pelo CNPq

³ . Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT “Trabalho e Educação” da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), Pesquisadora apoiada pelo CNPq e FAPERJ.

⁴ .Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e Professora do CEFET-Química, em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ).

⁵ No Brasil as variações semânticas de designação dos processos de formação do trabalhador não são neutras. A Lei nº 5.692/71, ao instituir a profissionalização compulsória no 2º grau introduziu o termo “ensino profissionalizante”, tentando superar os aspectos negativos inspirados pelo termo “ensino profissional”, devido a sua destinação aos filhos dos trabalhadores. Os termos “formação profissional” ou “técnico-profissional” definiam a formação relacionada imediatamente com o mercado de trabalho, cujos conteúdos e propósitos, entretanto, foram objetos de disputa entre os trabalhadores organizados e a classe empresarial. O Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu, a partir de 1995, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) passando a utilizar a expressão “educação profissional”, que foi consolidada pela Lei nº 9.394/96. Para além das variantes semânticas, importa saber em que nível o projeto de formação ou educação profissional brasileiro está comprometido com a realidade e as necessidades das classes trabalhadoras. Sob este princípio utilizaremos neste texto o termo educação profissional não por uma adequação à formalidade da lei, mas compreendendo que ele, atualmente, reúne a multiplicidade de processos formativos para o trabalho de forma problemática e contraditória.

⁶ Por considerarmos que, embora guardem especificidades, a educação básica e a educação profissional estão organicamente relacionadas, assim as abordaremos ao longo deste texto. Entendemos que onde houver uma pobre educação básica haverá uma pobre educação profissional.

dualismo no campo educacional e as relações assimétricas entre países do núcleo central e dos núcleos periférico e semiperiféricos das sociedades capitalistas⁷

No segundo item, buscaremos destacar a visão reducionista de desenvolvimento e os contextos históricos em que se formula a teoria do capital humano e as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e de empregabilidade. Salientaremos que a tese recorrente e dominante, desde os anos 50 do século passado, de que os países "subdesenvolvidos", periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa.

Esta inversão se efetiva por mascarar as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos.

Como considerações finais destacaremos alguns desafios em termos das relações externas e internas para mudanças efetivas do cenário que analisamos em relação às possibilidades do desenvolvimento e ao resgate da dívida em termos de educação básica e profissional efetivamente democráticas.

2. A dualidade estrutural da educação e as relações sociais assimétricas entre e grupos sociais e países.

Sustentamos, desde o início, de que não é possível educação profissional de qualidade sem o suporte de uma educação básica de qualidade. Uma leitura histórica desta relação e as mediações com o desenvolvimento se mostram, desde o início, problemáticas⁸.

⁷ Para os propósitos deste texto, considerando que seu espaço não permite uma discussão sobre as várias denominações dadas aos países que não pertencem aos centros hegemônicos do capitalismo - subdesenvolvidos, atrasados, terceiro mundo ou em desenvolvimento, adotamos as categorias de periféricos e semi-periféricos utilizadas por Arrighi (1998)

Com efeito, a gênese histórica da escola dá-se, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. A escola representa um importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico. É importante ressaltar que, em sua característica clássica, a escola é um *ambiente de diferentes aprendizagens* sistemáticas: os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções são traços tão importantes quanto o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas. De outra parte é a escola laica (não pertencente à igreja ou ao senhor absolutista ou ao mundo dos negócios), pública, gratuita e universal que sintetiza o ideário da Revolução Francesa, o início efetivo da modernidade e da idéia iluminista de uma sociedade igualitária, justa e fraterna.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso.

Sem nenhuma dissimulação, no início do século XIX, Desttut de Tracy, expunha aquilo que historicamente vem se concretizando:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (DESTTUT DE TRACY, 1801, apud FRIGOTTO, 1987)

Sob a mesma concepção foram se estruturando sistemas específicos de formação, qualificação ou, na denominação atual, de educação profissional, concomitantes à formação escolar básica ou após esta formação, mais diretamente vinculados ao mundo da produção.

⁸ Uma análise sobre a relação contraditória entre os planos e programas de desenvolvimento e as políticas de

Esta dualidade e a articulação da educação básica com a formação profissional se efetivam, em diferentes sociedades, de forma diversa, dependendo dos seus processos históricos e das relações de força entre grupos, classes e frações de classe internamente e na sua posição nas relações internacionais. Não é difícil perceber estas diferenças entre os países (aproximadamente vinte), que se estruturam, especialmente ao longo do século XX, como centros hegemônicos do capitalismo e a grande maioria que se situaram na periferia ou semiperiferia.

No primeiro caso, nota-se uma consolidação do direito à educação básica como direito universal e sistemas de formação ou educação profissional que partem desta base e com uma gestão com participação do poder público e dos sindicatos patronais e dos trabalhadores. No segundo, explicita-se uma profunda desigualdade no acesso e na qualidade da educação básica, com elevados índices de analfabetismo e uma população economicamente ativa (PEA) com menos de cinco anos de escolaridade. As políticas de educação profissional, neste caso, desenvolvem-se sem base e se pautam por um reiterado adestramento e sob o controle quase unilateral do patronato⁹.

No caso das sociedades latino-americanas, o retrospecto histórico de vários países nos indica, aqui também guardadas as especificidades, sistemas educacionais frágeis e políticas de formação profissional emergenciais ou centradas na idéia de treinamento. No caso brasileiro, de um modo especial, pesa uma herança histórica da cultura "dos coronéis e bacharéis", de forte estigma escravocrata e de uma perspectiva filantrópica de educação profissional. Do ponto de vista da gestão, o Brasil é um caso singular de controle quase unidimensional da educação profissional, pelo patronato do Sistema "S".¹⁰

A síntese deste processo histórico - que desautoriza as análises lineares que se efetivam entre educação e desenvolvimento a partir dos anos 50 - como veremos no próximo item, é feita por Arrighi (1998). Após um balanço do cenário internacional deste século este autor conclui que há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias

educação técnica e tecnológica no Brasil dos anos de 1950 aos 1990 pode ser encontrada em Ramos (1995).

⁹ . Um estudo comparativo da formação profissional no Brasil, Itália e México elucidada o que estamos assinalando, Ver, Ciavatta (2002).

¹⁰ . Para uma compreensão histórica sistemática das concepções e políticas de formação profissional desde o Brasil escravocrata, até o presente ver Cunha (2000, 2000a e 2000b). O Sistema "S" compõe-se das instituições criadas a partir de 1942 para promover a formação profissional dos trabalhadores dos diversos setores produtivos; indústria (SENAI), comércio (SENAC), agricultura (SENAR), transporte (SENAT) e empreendedorismo (SEBRAE). Sobre a perspectiva pedagógica do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição de maior peso na formação profissional específica, ver Frigotto (1983)

capitalistas onde se realizam as **atividades cerebrais** - associadas ao fluxo de inovação envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização. Os núcleos periférico e semiperiférico são os que realizam as atividades predominantemente **neuromusculares**, condenados a pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

3. Do capital humano à sociedade do conhecimento e a regressão da relação educação profissional e desenvolvimento.

A relação que se estabelece entre educação e educação profissional e desenvolvimento, desde os anos 50, se embasa numa compreensão de desenvolvimento tomado como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente. Mesmo os debates mais atuais sobre desenvolvimento sustentável, em sua grande maioria, não escapam desta perspectiva. A idéia de um desenvolvimento linear e sem limites é cada vez mais contestada por evidências históricas contrárias. Como assinala Altvater (1995), a industrialização intensa e sob este modelo de regulação social não foi generalizada e tampouco é possível que o seja.

*A distância entre os países que querem se tornar **fit** (eficientes), e aquelas sociedades que já estão **fat**, ou seja, ricas não diminuiu. Frederich List estabeleceu a regra da esperteza “pela qual, uma vez no topo, destrua a escada por meio da qual este foi atingido para que o outro não tenha como nos seguir (...). O modelo de industrialização capitalista visivelmente não é generalizável; as exceções bem sucedidas desta regra não chegam a invalidá-la. A sociedade capitalista afluenta possui um lado ordeiro ao Norte, e um lado desordeiro ou caótico ao sul. (Altvater, 1995 p.22 e 25)*

Paradoxalmente, a noção de *capital humano*, formulada a partir das pesquisas de Theodor Schultz (1973) sobre a desigualdade de desenvolvimento econômico entre países na década de 1950 e a noções de *sociedade do conhecimento* e de pedagogia das competências para a empregabilidade, formuladas a partir do final da década de 1980, instauram um senso comum sobre a visão linear acima assinalada de forma cada vez mais dissimulada¹¹. Este senso comum, amplamente difundido pelos organismos internacionais, mormente pelo Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fortemente apoiados pela grande imprensa, acaba incorporando nos governos e nas populações pobres dos países periféricos e semiperiféricos a *ilusão do desenvolvimento* de que trata Arrighi (op. cit.)

Análises do processo histórico, mormente do século XX, como as que nos oferecem Hobsbawm (1990 e 1995) e, numa outra obra, Arrighi (1996), nos permitem afirmar que a noção do capital humano e de sociedade do conhecimento explicam, de forma invertida, dois contextos históricos de redefinição das relações intercapitalistas e suas conseqüências, especialmente, sobre a classe trabalhadora (Frigotto, 1997).

Com efeito, a noção de capital humano busca responder a incômoda questão do porque a permanência ou agravamento das desigualdades econômico-sociais ente nações e entre grupos e indivíduos dentro de uma mesma nação, no contexto do após-Segunda Guerra Mundial. A suposição, transformada em afirmação, que se encontrou a partir de correlações estatísticas, era que isso se devia, sobretudo, ao diferencial do investimento em capital humano. Este se compunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador.

Do ponto de vista do processo formativo, a questão que se coloca é: quais são os conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na escola e na educação profissional que são funcionais ao mundo do trabalho e da produção. Os economistas, os gestores, tecnocratas, planejadores vão dar mais ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas e os sociólogos e psicólogos, às atitudes, valores, símbolos, e dimensões ideológicas (FINKEL, 1977).

A apreensão invertida do processo histórico situa-se no fato de que, como nos mostra Hobsbawm (1990), já na década de 1950 os processos da globalização ou mundialização dos mercados e do capital anulavam o poder dos Estados nacionais, mormente dos países periféricos e semiperiféricos, sobre o planejamento da economia e de suas moedas.

Iniciava-se uma paulatina e crescente "vingança do capital" contra os processos externos que, desde os anos 30, como remédio para suas crises cíclicas, buscavam regulá-lo. Referimo-nos aqui às políticas keynesianas, ao sistema fordista de regulação social e às políticas do estado de bem-estar social. Políticas estas cuja origem estiveram nas contradições do sistema capitalista, na luta organizada dos trabalhadores em muitos países, constituindo-se como estratégia de enfrentamento do risco da expansão do bloco socialista. Tratava-se de retirar as restrições às taxas de exploração ou de lucro maximizados.

¹¹. Uma análise mais aprofundada da teoria do capital humano e da noção de sociedade do conhecimento, os seus sentidos e significados na educação e na sociedade encontra-se em Frigotto (1985 e 1993). Num mesmo sentido, para uma compreensão ampla da pedagogia das competências ver Ramos (2002).

O rompimento das barreiras às taxas de lucro, especialmente nas sociedades onde a relação capital e trabalho era mais equilibrada, deu-se inicialmente pelas estratégias das empresas multinacionais e, em seguida, mediante as empresa transnacionais e o crescente domínio do capital financeiro. Paralelamente, aumentavam os sinais de que o "socialismo realmente existente", como o denominava Hobsbawm, estava desmoronando.

Uma dupla tendência se desenhava: crescente polarização entre países ricos e pobres e, conseqüentemente o aumento da desigualdade entre as nações e aumento dos grupos de pobres e miseráveis, especialmente no hemisfério sul¹². Na América Latina os movimentos por mudanças estruturais, que assegurassem inclusão a grandes maiorias pauperizadas, foram contidos pelo ciclo de ditaduras. É, predominantemente, dentro dos marcos das ditaduras que se efetivam, na América Latina, as reformas educativas sob o ideário do capital humano

Reafirma-se, nos países periféricos e semiperiféricos, o ciclo vicioso do aumento da dívida externa e interna, mais dependência e diminuição da capacidade de investimentos, mormente na área social. Não obstante o discurso em contrário, saúde e educação e formação profissional, componentes da fórmula do capital humano, tinham cada vez menos recursos disponíveis.

Deve-se ressaltar que, de todo modo, as políticas no campo da educação básica, da formação profissional e da saúde desenvolviam-se na perspectiva de uma sociedade desigual, mas integradora. Trata-se de produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento e afirmar a educação e formação profissional como uma espécie de *galinha dos ovos de ouro* para tirar os países periféricos e semiperiféricos de sua situação e alçá-los ao nível dos países centrais. Do mesmo modo, acalenta a promessa da mobilidade social mediante a busca de empregos de maiores salários. No plano das relações trabalhistas ainda vigora, mesmo que cada vez mais enfraquecido, o ideário de uma regulação social que assegure um contrato coletivo mediado por instituições públicas e sindicatos patronais e sindicatos dos trabalhadores.

A partir de meados da década de 80, vários processos, de forma veloz, aceleram o processo de globalização dos mercados e de mundialização do capital. Destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica,

¹². Sobre aumento da desigualdade em países da América Latina ver FITOUSHI, J.P. & ROSAVALLON, P. (1997)

qualitativamente diversa, de base digital-molecular e novas formas de organização e gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores. A crise estrutural do desemprego, que se alastra por quase duas décadas, sem sinais de reversão e o colapso do socialismo real, que permite o surgimento do discurso único, operam a derradeira *vingança do capital contra o trabalho*.

O crescente desemprego destas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltaria jamais (...). A tragédia histórica das Décadas de crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que - direta ou indiretamente - eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 80, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas que, por definição, não pensavam em outros interesses além do seu próprio, pecuniário. Isso significou, entre outras coisas, que governos e outras entidades públicas deixaram de ser o que se chamou de empregadores de último recurso (Hobsbawm, 1995, p.403- 4).

É neste contexto que se elabora a cartilha do *Consenso de Washington* cuja receita, para os países periféricos e semiperiféricos, é do ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização das leis trabalhistas e privatização do patrimônio público. Trata-se de apagar a herança das políticas sociais distributivistas e dos mecanismos de regulação do mercado e do capital. As bases *institucionais* que regulamentam o direito internacional e na esfera nacional, deslocam-se para as organizações genuínas do mercado. A Organização Mundial do Comércio passa a se constituir no fórum que decide, por cima das nações, as regras do livre mercado. O neoconservadorismo monetarista e de ajuste fiscal reassume o protagonismo. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial elaboram o receituário do ajuste da política econômica e social e em cada país periférico ou semiperiférico negociam com as elites que, de forma associada e subordinada, efetivam as reformas recomendadas.

No campo da educação básica, superior e profissional desloca-se o papel de protagonismo da UNESCO, mormente nas décadas de 1970 e 1980, e anulam-se as propostas oriundas dos movimentos dos profissionais da educação que ganhavam organização e densidade com o fim do ciclo das ditaduras. Efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. Instaura-se um crescente processo de privatização institucional e do pensamento pedagógico. Não é por acaso que, no ano 2000, a OMC indica que um dos mercados

prósperos de investimento privado é o "mercado educacional". As reformas educacionais do Chile, Argentina e Brasil, na década de 1990, são emblemáticas nesta direção. As análises feitas por Cέα (2003) e Grabowski (2004) mostram de forma inequívoca como a reforma da educação profissional no Brasil se efetivou nos marcos da privatização.

Nesta nova materialidade de relações sociais, sob o discurso único da soberania do mercado e do domínio privado dos grandes grupos econômicos da riqueza, da ciência, da tecnologia e das redes de informação, a teoria do capital humano, nos termos postos nas décadas de 1950 a 1980, não dá conta para o ideário educacional. Esta noção mantém os traços de uma sociedade integradora e contratual. Os tempos agora, como analisa Boaventura Santos (1997), são de uma sociedade pós-contratual. Não há sociedade, há indivíduos, como proclama Margaret Teacher.

A noção central para este novo contexto de *regressão* das relações sociais capitalistas é a de *sociedade do conhecimento*. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de *sociedade do conhecimento* permite ao discurso único proclamar, o que Bourdieu e Wacquant (2000) denominaram de *nova vulgata*: a sociedade pós-industrial e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do *cognitariado*. Ao mesmo tempo, insiste-se na ênfase que nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da *incerteza*.

No plano da educação básica e profissional, a sociedade do conhecimento – onde não há classes mas apenas indivíduos, e sua marca constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza – que concepção, organização e práticas educativas podem constituir-se na "galinha dos ovos de ouro"? A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conecta-la aos desafios da instabilidades do mercado de trabalho. Moraes (1988) nos dá uma síntese exemplar do ideário da sociedade do conhecimento e o do papel da educação profissional para (des) preparar para a sociedade da incerteza.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama. (Moraes, 1998)

Este novo ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional expressa agora uma inversão mais radical, num contexto de regressão das relações sociais capitalistas. Não se trata de uma sociedade da *incerteza*, mas, fundamentalmente, de uma sociedade da *insegurança*. A globalização ou mundialização do capital aumentaram a concentração da riqueza e ampliaram o desemprego estrutural e a miséria nos países periféricos e semiperiféricos, como mostra a análise de Chossudovsky (1999). Estamos diante de uma situação onde, como nos mostra István Mészáros (2000), as relações capitalistas destróem um a um os direitos conquistados ao longo do século XX, dentre eles o direito ao trabalho, além de degradar o meio ambiente pondo em risco as bases da vida humana.

A promessa da *empregabilidade*, quando confrontada com esta realidade, não apenas evidencia seu caráter mistificador mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo.

(...) uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). (Forrester, 1997, p. 118)

Essa idéia de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para a empregabilidade, como nos indica Beluzzo, *já nos foi apresentada nos anos 60 e 70 sob a forma de Teoria do Capital Humano. Recauchutada, ela volta para explicar, ou tentar explicar, o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. "Sou pobre porque sou incompetente e sem qualificação" (2001, p.1.)*.

De fato, a lógica das competências incorpora traços relevantes da Teoria do Capital Humano, redimensionados com base na “nova” sociabilidade capitalista. Apóia-se no capitalismo concorrencial de mercado; o aumento da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores; o

investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida. Aos moldes neoliberais, acredita-se que isso redundaria em bem-estar de todos os indivíduos, à medida que cada um teria autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (Ramos, 2002).

3. Considerações finais: condições e desafios para uma outra relação entre educação e desenvolvimento.

O retrospecto que efetivamos nos conduz a sublinhar que uma das primeiras tarefas é de desconstruir a relação entre educação, educação profissional e desenvolvimento até hoje dominante. Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional, mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. *Ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre. (Beluzzo id., ibid., p. 2)*

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais. Como indicamos acima na abordagem de Mészáros e Beluzzo: a pobreza impede que as pessoas tenham uma educação de qualidade e se desenvolvam. E sem uma educação de qualidade não podem participar efetivamente nas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas necessárias.

O estabelecimento de uma relação entre educação profissional e desenvolvimento, sob outras bases, demanda dos países periféricos e semiperiféricos um conjunto de decisões e de políticas que se desenvolvam de forma concomitante e articulada, buscando atender, ao mesmo tempo, os critérios de justiça social e de resposta aos imperativos das necessidades da produção.

Uma primeira condição que orienta e determina as demais é a constituição de forças e movimentos sociais que conduzam a uma mudança cultural das elites dos países periféricos e semiperiféricos. Trata-se de uma mudança que implica uma ruptura com todas as formas de colonização e subalternidade na relação com os organismos internacionais e os com países centrais. Sem uma mudança profunda com o pagamento da dívida externa e, sobretudo, com a lógica dos juros da dívida externa e interna, os países periféricos e semiperiféricos não sairão do ciclo vicioso, e a busca de maior igualdade e de desenvolvimento continuará sendo uma ilusão.

Não se trata aqui de apenas ver as imposições externas, que são profundamente predatórias e injustas, mas sobretudo de combater a postura de subalternidade, consentida e associada, das elites econômicas e políticas das sociedades mantidas na periferia. Na América Latina esta relação subalterna e associada é exemplar, impedindo, por ditaduras e golpes e/ ou políticas monetaristas e de ajuste, as mudanças estruturais de sociedades profundamente desiguais e injustas.

Que mudanças estruturais são estas? No caso brasileiro destacam-se como necessidade inadiável: a reforma agrária e a taxação das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; a reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, para corrigir, assim, a enorme e injustificável desigualdade de renda; a reforma social e jurídica, estatuidando uma esfera pública de garantia dos direitos sociais e subjetivos.

Estas duas condições, aliadas ao fortalecimento de uma democracia ativa e a uma nova concepção de desenvolvimento – socialmente justo, economicamente viável, solidário e participativo – podem fornecer as condições financeiras, políticas e culturais para romper com o ciclo vicioso de pobreza: baixo investimento em educação e em ciência e tecnologia, e para superar a condenação ao exercício das atividades "neoromculares" na divisão internacional do trabalho.

No plano conjuntural, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade implica políticas distributivas imediatas. Neste contexto é que se situam as políticas de renda mínima, bolsa família, etc. que devem estar vinculadas à educação dos beneficiários. Estas políticas, além de terem um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes. Por isso, o esforço é no sentido de instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego ou trabalho e renda que elevem a escolaridade da população que, pelas condições de miséria, tendem a se contentar com muito pouco.

Por fim, isso nos conduz a reafirmar que o ideário pedagógico das reformas educativas das ditaduras militares na América Latina, sob a noção de capital humano e, atualmente, sob a ditadura do mercado, com as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, e empregabilidade, necessitam ser superadas. O escopo destas concepções é da formação de um “cidadão produtivo alienado” (Frigotto e Ciavatta, 2002), cidadão mínimo que acabe introjetando a culpabilização de sua pouca escolaridade e de sua situação de desempregado ou subempregado.

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) *"as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas"* em nome apenas de “compromissos econômicos”. O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este historiado, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Esta não é uma questão essencial e fundamentalmente econômica, mas ético-política.

Referências Bibliográficas

- ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. São Paulo: UNESP, 1995.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. São Paulo, UNESP, 1996.
- BELUZZO, L. G. de Mello. *Jornal Valor*, 1º Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001, A. 13
- BOURDIEU, P & WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. *Jornal Le Monde diplomatique*, edição brasileira, ano 1, número 4., agosto de 2000.
- CÉA, G. S. dos SANTOS. *A qualificação profissional entre fios invisíveis. Uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador- PLANFOR*. São Paulo, PUC. 2003 (Tese de doutorado).
- CHOSSUDVSKY, Michel *A globalização da pobreza*. Impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo, Moderna, 1999.
- CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, Itália e México. In: Frigotto, G (Org.) *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.p.100-137, 6ª edição.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, Formação ou Educação Profissional. In: *Contexto e Educação*. Ijuí, ano 13, nº 51, pp. 67-86, Jul./Set 1998.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais nos primórdios da industrialização* (Volumes, 1,2 e 3, São Paulo, Editora da UNESP, 2000.

- FINKEL, S.. Capital humano: concepto ideológico. In: LABARCA, G. et alii, *La educación burguesa* México, Nueva Imagen, 1977.
- FITOUSI, J.P. & ROSAVALLON, P. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Ed. Manantial, 1997
- FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo, UNESP, 1996.
- FRIGOTTO, G. (Org.) *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola improdutiva*. SP., Cortez, 1984.
- FRIGOTTO,(org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998,
- FRIGOTTO,G. Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: RIGOTTO,G. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 47, p.38-45, 1983.
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.
- GRABOWSKI, G. *Outra educação profissional é (im)possível? Projetos e políticas em disputa*. Porto Alegre, UFRGS, 2004 (dissertação de mestrado)
- HOBSBAWM, E O Novo Século (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- HOBSBAWM, E. *A Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914-1991)* São Paulo, Companhia das Letras, 1995..
- HOBSBAWM, E. *Nações e nacionalismos desde 1760*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital. Campinas/SP, Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. Entrevista concedida à Fernanda Mena - Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 03.08.2004.
- MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. *Revista Ícaro Brasil*, Varig (171): 53-57, 1998.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.
- RAMOS, M. N. *Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1995.
- ROUQUIÉ, A. *O estado militar na América Latina*. São Paulo, Alfa-Omega, 1984
- SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Vários. *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, Contraponto-CORECON-RJ, 1999:
- SCHULTZ, T. *Capital humano*. R. de Janeiro, Zahar, 1973.
- SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1962
- TRACY, D. de Elementos de ideologia. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador* .São Pulo, Cortez? Autores Associados, 1997.