



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



Eixo Temático: Políticas e Gestão Educacional

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRAS A PARTIR DE 1930

Tiago Alquaz Matias¹

Antônio Carlos Maciel²

RESUMO

A rede federal de Educação Profissional e Tecnológica evoluiu ao longo dos vários contextos político-econômicos brasileiros. Mais recentemente, entre 2003 a 2016 esse modelo institucional assume um papel de destaque na articulação política e econômica do país, vendo seu número de instituições saltar de 140 escolas técnicas, que atendiam 120 municípios, para 644 campi em funcionamento em todos os estados brasileiros. Tendo por base a dinâmica desse modelo institucional, esse artigo teve por objetivo principal explicar como a Educação Profissional se tornou referência educacional no contexto da economia brasileira. Para tanto, procedeu-se, por meio de pesquisa bibliográfica, uma investigação para verificar de que modo as teorias de desenvolvimento influenciaram as políticas econômicas brasileiras; quais as relações entre teoria do capital humano e educação no Brasil; e, finalmente, como a educação profissional é produto dessas relações. Constatou-se que a rede federal de EPT, desde 1930 vem sendo moldada pelas políticas dominantes que vigoraram em nossa economia, se configurando como uma alternativa às instituições tradicionais de pesquisa. Mesmo a recente alteração do discurso neoliberalista para um pensamento social-liberalista, perceptível na implementação do modelo IFET, não apresentou mudanças concretas que sejam capazes de alterar o contexto social, principalmente porque não foi acompanhada de uma política econômica efetiva, que visasse ao atendimento das necessidades sociais brasileiras.

Palavras-chave: Educação Profissional; Desenvolvimento; Capital Humano.

PROFESSIONAL EDUCATION AND THE BRAZILIAN ECONOMIC DEVELOPMENT THEORIES SINCE 1930

Abstract

The federal network of Professional and Technological Education has evolved throughout the various Brazilian political-economic contexts. Most recently, between 2003 and 2016, this institutional model assumes a prominent role in the political and economic articulation of the country, seeing its number of institutions jump from 140 technical schools, that served 120 municipalities, to 644 campuses in operation in all Brazilian states. Based on the dynamics of this institutional model, this article had as main objective to explain how the Professional Education

¹ Tiago Alquaz Matias, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil. E-mail: tiagoalquaz@gmail.com.

² Antônio Carlos Maciel, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

ISSN impresso: 1518-9341

ISSN on-line: 2237-5406



has become educational reference in the context of the Brazilian economy. For this purpose, through a bibliographical research, was carried an investigation to verify how the development theories influenced the Brazilian economic policies; what the relations between theory of human capital and education in Brazil; and, finally, how the professional education is the product of these relations. It was found that the federal EFA network, since 1930 has been shaped by the dominant ideologies that prevailed in our economy, becoming an alternative to the traditional research institutions. Even the recent change from the neoliberalist discourse to a social-liberalist thought, perceptible in the implementation of the FIET model, did not present concrete changes that are capable of altering the social context, mainly because it was not accompanied by an effective economic policy, aimed to meeting of Brazilian social needs.

Keywords: Professional education; Development; Human capital.

1 INTRODUÇÃO

Compreender os elos da educação com determinados padrões das teorias de desenvolvimento econômico é imprescindível para aqueles que vislumbram nela um dos meios de superação (por mais lento que possa ser esse processo) das problemáticas que permeiam a sociedade. A rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em sua história no Brasil esteve situada em vários contextos político-econômicos. Sendo que, nas últimas décadas, ela não só vivenciou uma expansão sem precedentes, mas também foi articulada política e economicamente de forma peculiar e inédita com a propagação do pensamento social-liberalista, fortemente presente a partir do início do séc. XXI (VASCONCELLOS, 2017, p. 44). Um fato que evidencia essa nova articulação é a expansão da rede que viu, entre 2003 e 2016, seu número de instituições saltar de 140 escolas técnicas, que atendiam 120 municípios, para 644 campi em funcionamento em todos os estados brasileiros (MEC, 2017). Ao focar a rede de EPT, este artigo tem a consciência de que a formação para o trabalho executada historicamente no Brasil vai de encontro com um modelo de formação orientado para o desenvolvimento completo do ser humano. Entretanto, levando em consideração vários aspectos de sua história e evolução, principalmente a expansão ocorrida recentemente e a implementação do modelo



IFET que ocorreu a partir de 2008, este texto adota como pressuposto a possibilidade, por meio da compreensão da dinâmica desse modelo institucional, de utilizá-lo como instrumento de mudança sócio-política e combate à desigualdade social.

Não há como negar os efeitos da educação formal, do treinamento e da formação de trabalhadores do ponto de vista mercadológico. O que se questiona é sim seu poder de, praticamente como um milagre, conduzir ao desenvolvimento socioeconômico de um país, apenas capacitando pessoas para que se enquadrem no sistema de produção capitalista (OLIVEIRA, 2003, p. 256). Dessa forma, procedeu-se, por meio de pesquisa bibliográfica, uma investigação para verificar de que modo as teorias de desenvolvimento influenciaram as políticas econômicas brasileiras; quais as relações entre teoria do capital humano e educação no Brasil; e, finalmente, como a educação profissional é produto dessas relações. A conjugação dessas categorias teóricas teve como objetivo principal compreender como a Educação Profissional se tornou referência educacional no contexto da economia brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA, NEOLIBERALISTA E NEODESENVOLVIMENTISTA

A gênese da educação profissional no Brasil, como consequência do processo histórico de dualismo entre a formação intelectual e a formação para o trabalho, é marcada por um viés discriminatório, tanto por parte da sociedade de trabalhadores, assim como pelo governo (SAVIANI, 2007, p.156-157). Esse cenário, nos países já industrializados, começa a mudar ainda no século XIX, com a educação assumindo um papel essencial para o sistema capitalista, seja para atender as necessidades da própria produção (formação para o trabalho) ou pelas necessidades do consumo (ROMANELLI, 2017,

ISSN impresso: 1518-9341

ISSN on-line: 2237-5406

Vol. 1. Nº 4, out/dez, 2018

DOI [10.69568/2237-5406.2018v1n4e3816](https://doi.org/10.69568/2237-5406.2018v1n4e3816)



p.4). O Brasil, entretanto, iria passar por esse processo apenas com a Revolução de 1930, vivendo a partir daí uma modificação profunda do quadro de aspirações sociais, em matéria de educação. Nessa época surgia no Brasil novas lideranças políticas, vinculadas principalmente à burguesia industrial que, devido as consequências da Crise de 29, apoia suas estratégias em uma política nacionalista de desenvolvimento avessa ao liberalismo e ao livre-câmbio (IGNÁCIO, 2010, p.135); (CANO, 2017, p. 268-269). Essa nova política inicia um processo revolucionário que determinaria novos rumos para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, caracterizado principalmente por uma maior intervenção na economia, na época com o objetivo de favorecer a nascente indústria brasileira, que ficaria conhecido como *desenvolvimentismo*, cujas principais características foram: existência de um projeto nacional, a industrialização (através da substituição de importações) e o intervencionismo pró-crescimento (IGNÁCIO, 2010, p.135).

As modificações ocorridas no contexto produtivo geraram um crescimento do número de indústrias, que, por conseguinte, necessitavam de pessoal para trabalhar nelas. Dessa forma, “aparecia em vários setores da vida nacional, partindo de diferentes direções, inclusive ligados a economia, uma aspiração comum convergindo para que fosse estabelecido, em nosso país, o ensino que permitisse um melhor desenvolvimento da indústria”. Esses anseios levaram ao fortalecimento das escolas industriais que já existiam e, posteriormente, à criação do Ministério da Educação e Saúde, que passaria a concentrar a responsabilidade por esse tipo de formação. Entretanto, o ensino comercial e industrial no Brasil, só teriam uma regulamentação nacional a partir das Leis Orgânicas do Ensino, frutos das reformas ocorridas em alguns ramos do sistema educacional entre 1942 e 1946. Ficou evidenciado no cerne destas reformas a preocupação do governo em engajar (de forma compulsória) as indústrias na qualificação de seu pessoal, postergando a organização de



um sistema público em rede de formação profissional (ROMANELLI, 1986, p. 155).

Em decorrência do contraste de uma política nacional desenvolvimentista, baseada em um projeto nacionalista de desenvolvimento, através da industrialização e do intervencionismo pró-crescimento, mas que ao mesmo tempo buscava uma maior integração com o capitalismo internacional, e por isso era influenciada por ele, temos resultados positivos e negativos tanto para a educação como para a economia. Romanelli (1986, p. 156) ressalta como aspecto lamentável da organização do ensino técnico profissional a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário, além da restrição para ingresso nos cursos superiores, já que as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente. Mesmo com essas limitações, Fonseca (1986 *apud* Ciavatta & Silveira, 105-114) salienta que a unidade de organização do ensino industrial acompanhada da elevação do ensino profissional para o nível secundário alterou profundamente o ambiente social do ensino profissional brasileiro. Além disso, em 1953, com a Lei nº 1.821, os egressos dos cursos profissionais passam a poder ingressar em quaisquer cursos superiores, mas ainda com algumas restrições referentes ao processo de seleção. Levando em consideração o período de 1930-1980, Cano (2017, p. 272) ressalta os benefícios gerados para os países durante o auge da política desenvolvimentista, como maiores e melhores empregos, salários, urbanização, e indicadores sociais. Além disso, Medeiros (2017, p.6-7) ressalta o fato de que, mesmo com o baixo investimento em inovação por parte das empresas privadas, o Brasil havia criado um razoável parque científico e tecnológico com recursos públicos e investimentos das empresas estatais, uma das características mais marcantes da política desenvolvimentista pós-guerra. Entretanto, Cano (2017, p. 272) afirma que se tratam de benesses insuficientes para apagar as sequelas do



subdesenvolvimento, restando ainda demasiados problemas estruturais para serem resolvidos, como por exemplo, a questão do analfabetismo, da extrema pobreza e da carência de saneamento básico”.

No cenário que circunda o ano de 1964, Romanelli (1986, p. 195-196) aborda a redefinição das funções do Estado, não somente baseada na alteração do cenário político interno, mas principalmente na relação centro-periferia, tendo “a modernização como expressão, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação em âmbito interno e externo”. Esse reforço da integração entre os países centrais e os países periféricos cria as bases para a superação da política nacional desenvolvimentista, sendo substituída por um pensamento neoconservador e idealizado pelos países capitalistas centrais. Em 1989 esse pensamento é sistematizado e disseminado através do *Consenso de Washington*, propugnando novas bases para os Estados subdesenvolvidos, sendo: macroeconomia não expansiva baseada em metas de inflação, superávit primário e câmbio flutuante, privando-se da intervenção pública e abandonando várias funções, através da privatização de ativos públicos e reformas legislativas, principalmente no que se refere a previdência e às relações de trabalho (CANO, 2017, p. 271, 276-277).

Essa política se consolidou no Brasil através do governo de Fernando Henrique Cardoso, com uma gestão caracterizada pela associação e influência dos organismos internacionais, dos gestores da mundialização do capital e da ortodoxia da cartilha neoliberal, baseada na desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização, reestruturando toda a dinâmica político-econômica do país, inclusive no que se refere ao sistema educacional. Nesse contexto se deu a reforma do ensino médio e técnico através do Decreto n.º 2.208/97 e pela Portaria n.º 646 de 1997. O decreto em questão estabeleceu a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, reforçando o dualismo histórico entre o ensino intelectual e a formação



para o trabalho, além disso, reforçou o papel complementar da educação profissional de nível técnico e, ao mesmo tempo, diminuiu a responsabilidade do Estado para com esta modalidade de ensino no âmbito do investimento público (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 106;119); (OLIVEIRA, 2003, p. 260).

Já no início do novo milênio, em um contexto de amadurecimento da Constituição Federal de 1988 e com o aumento da visibilidade de questões sociais e ambientais, Medeiros (2017, p. 10) afirma que o governo do PT (Partidos dos Trabalhadores), mesmo representando uma nova coalisão de interesses, “particularmente os construídos pela Carta Social de 1988, mantém o tripé neoliberal construído em 1990”. Nesse sentido, destacam-se alguns trechos da “Carta ao povo brasileiro”, escrita pelo candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva:

[...] Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país. [...] O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. [...] Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos. (SILVA, 2002, p. 1-4)

Mesmo não havendo um rompimento com o pensamento ortodoxo, destacam-se alterações importantes que ocorreram no início do novo século, que podem ser analisadas na perspectiva de uma nova política econômica, denominada por alguns autores como *neodesenvolvimentismo* ou *social-liberalismo*. Essa nova política surge com a intenção de corrigir os gargalos que estariam impedindo a superação da desigualdade social, apresentando um novo discurso voltado para um desenvolvimento sustentável, que pudesse ser usufruído por toda a sociedade (VASCONCELLOS, 2017 p. 26). O foco do novo desenvolvimentismo continua sendo a industrialização, mas seu discurso vai



além, com ênfase principalmente naqueles setores de maior valor adicionado e com maior capacidade de encadeamento com outros ramos da economia, que atualmente utilizam e desenvolvem alta tecnologia e possuem maior capacidade de inovação (MARCONI & BRANCHER, 2017, p.4-7). Nesse contexto de transformação da política neoliberalista em um pensamento social-liberalista, surge um novo modelo que passaria a organizar a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, o modelo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

O processo de implementação dos Institutos Federais consolidou-se em 2008 através da Lei n.º 11.892 que lançou as bases da segunda fase de expansão da rede de EPT, com foco na abertura de novos *campi* em cidades polo, periferias e regiões distantes das capitais, mas que apresentassem algum potencial econômico a ser desenvolvido (VASCONCELLOS, 2017, p. 41-42). Os IFETs representam a maior política pública no que se refere a EPT no país, apresentando um escopo de atuação largo e com objetivos explicitamente além da formação de trabalhadores, estando envolvidos com o todo social, assim como com o desenvolvimento setorial (MELLO, 2017, p. 126); (NOGUEIRA, 2016, p. 57).

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE PELA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A Teoria do Capital Humano (TCH) aborda basicamente a importância em se investir na formação humana, uma vez que o acúmulo de conhecimentos e habilidades aumenta o valor adicionado deste componente da produção, contribuindo para o crescimento econômico de um país, principalmente na sociedade atual, com o conhecimento tecnológico em alta. A Teoria do Capital Humano se destaca ao trazer à tona o debate sobre a distribuição de renda e



educação, seja nos países capitalistas centrais ou nos países periféricos. Esse debate é baseado em duas correntes distintas: a primeira que vê a desigualdade de renda como consequência da não-qualificação da mão-de-obra e a segunda que atribui à própria política econômica a responsabilidade pela desigualdade (JANUÁRIO, 2013, p. 31;34). A primeira perspectiva defende que os economistas, visando combater a desigualdade social, devem alterar o foco de suas agendas sobre o mercado de trabalho para o funcionamento das instituições educacionais. Nesse sentido Langoni (1973, p. 21;31), ao analisar os fatores que explicam o aumento da desigualdade da distribuição de renda no Brasil entre 1960 e 1970, afirma que a demanda por mão-de-obra não é neutra, valorizando aqueles com maior qualificação, em detrimento dos que não puderam ou não quiseram se qualificar. Dessa forma, segundo o autor, a política educacional deve buscar dois objetivos principais: o primeiro se refere a expansão acelerada da educação superior e o segundo a minimização da demora de reação da oferta de pessoal qualificado em resposta a expansão da demanda. Para atingir esse último objetivo, o governo deve focar no ensino geral e buscar uma maior participação do setor privado para a formação profissional. Em contrapartida, no que tange a expansão do ensino superior, só seria viável, se fosse eliminada sua gratuidade.

Ferreira (2000, p. 7), em consonância com Langoni, separa as causas da distribuição desigual de renda em cinco grupos. Sendo que, com exceção do grupo que se refere às características natas dos indivíduos, todos os demais têm uma relação com as características individuais adquiridas, tais como o nível educacional, experiência profissional, contexto familiar e cultural etc. “A evidência empírica, segundo o autor, sugere fortemente que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo para a desigualdade brasileira”. A luta de classes, dessa forma, não se daria dentro das fábricas, mas



sim no desenho de nosso sistema educacional (FERREIRA, 2000, p.15).

Com base nessas visões, o melhor caminho para a promoção da equidade social seria através da educação, dever fundamental do Estado para com toda a sociedade, principalmente no que se refere à educação básica e a formação para o mercado de trabalho, ou seja, o ensino superior, nos moldes das instituições tradicionais de pesquisa, ficaria em segundo plano, devido aos seus elevados custos.

É fato, portanto, que a educação contribui para a potencialização do trabalho, além disso, é fato também que a educação, através da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, contribui para que os países capitalistas centrais mantenham sua hegemonia no mercado mundial. O que se questiona é se os resultados de um mundo mais tecnológico e mais produtivo são distribuídos de maneira equitativa entre os países e entre seus cidadãos? Ou ainda, se as relações de produção postuladas pela política neoliberalista são as mesmas para todos os países capitalistas, ou a receita é diferenciada entre centro e periferia? Dessa forma, a manutenção de elevados índices de desigualdade social, principalmente nos países capitalistas dependentes, evidencia a resposta para esses questionamentos e forma a base da segunda corrente que analisa as origens da desigualdade social no Brasil. Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 136) pondera que, ao surgir no discurso da Teoria do Capital Humano de base capitalista, a educação como panaceia das desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos, tende a reduzir a desigualdade social a um problema de não-qualificação, em vez de serem debatidas as verdadeiras causas destes desequilíbrios. “Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de conflitos de classes, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 51). A afirmação de desses autores explica inclusive a alteração no



discurso da Teoria do Capital Humano ocorrida entre o auge do pensamento neoliberalista na década de 1980-1990 e o pensamento social-liberalista, presente no contexto político-econômico brasileiro a partir dos anos 2000. Os economistas social-liberais, diante da manutenção dos elevados índices de desigualdade, mesmo com o aumento do nível de escolaridade da população, e percebendo que o mercado nem sempre será capaz de ofertar oportunidades para todos os indivíduos, assim como nem todos os indivíduos conseguirão aproveitar todas as oportunidades, reforçam o papel do Estado no patrocínio da igualdade de oportunidades (CASTELO, 2008, p, 28-29).

Vasconcellos (2017, p. 38) explica que a ideia fundamental desta teoria é que o indivíduo pode se valorizar através da qualificação. Além disso, a educação é entendida como motor do desenvolvimento de uma sociedade. “Porém, ao fim e ao cabo, o encargo pesa sobre o indivíduo, que deverá cumprir seu papel nesta máquina cuja produtividade corresponderá à “qualificação”, ou “valorização” da média das pessoas envolvidas”.

A TCH busca, portanto, além de transferir a responsabilidade da desigualdade para o próprio trabalhador, criar as bases para a privatização do sistema de ensino, reduzindo o papel das instituições tradicionais de pesquisa que de fato poderiam contribuir para o desenvolvimento econômico e a redução da desigualdade entre países centrais e periféricos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É perceptível que dentre as fases vividas pela economia brasileira a partir de 1930, a política desenvolvimentista é a que mais se destaca, adotando uma política econômica consciente da condição não natural de subdesenvolvimento brasileira. É bem verdade que seus resultados na diminuição da desigualdade social foram irrelevantes, mas ficou demonstrada (mesmo



que durante um curto período) a possibilidade de moldar uma política econômica baseada nos anseios da burguesia nacional. Algo que não se repetiu mais a partir da forte influência do mercado internacional sobre a economia política brasileira, consolidada a partir da década de 1980, com o neoliberalismo globalizado. O neodesenvolvimentismo, apesar do discurso voltado para o desenvolvimento sustentável e a equidade social, também não rompe com a política neoconservadora, visando a “manutenção da (des)ordem capitalista por meio de um consenso entre crescimento econômico e de redução das desigualdades sociais por meio do combate à pobreza” (NOGUEIRA, 2016, p. 50). A ordem social vigente no Brasil, não busca integrar todos os indivíduos, seja através do modelo de educação dominante ou através das ações preconizadas pelos países capitalistas centrais. Nesse sentido, Januário (2013, p. 124;146), ao analisar o valor custo-aluno no estado de São Paulo durante o período de 1990 a 1996, constata que, apesar de abraçar a Teoria do Capital Humano, o governo do estado não aumentou o investimento na educação pública. Evidenciando o fato de que, naquele estado, a TCH e seu potencial de desenvolvedor da economia e do ser, figurava apenas no discurso, pelo menos no que tange aqueles que utilizavam o sistema público. O mesmo estudo evidenciou também a diferença gigantesca entre o custo-aluno público e privado, demonstrando que, em um cenário de Teoria do Capital Humano, os que estudam na escola pública não tem vez. Ainda no contexto da década de 90, (MOTTA, 2008) relata que “entre 1992 e 1999, período em que as políticas econômicas neoliberais foram efetivamente implementadas, os números indicavam que o acesso à educação foi ampliado e o nível de escolarização dos brasileiros foi elevado, mas, contrapondo a ‘tese da empregabilidade’, isso não refletiu no mundo do trabalho – encontravam-se desempregados ou ‘desocupados’ em maiores taxas os jovens e os trabalhadores com níveis de escolaridade mais elevados.



Mello (2017, p. 154;156), analisando a pesquisa realizada pelo MEC (2003-2007) com os egressos dos cursos técnicos (nível principal no que se refere a TCH), evidencia a falácia da “melhor empregabilidade e remuneração” dos egressos da rede federal de EPT. A pesquisa demonstrou uma tendência de queda da empregabilidade durante o período pesquisado. Além disso, apesar de 72% dos egressos estarem trabalhando, os dados demonstraram que 53% já estavam inseridos no mercado de trabalho antes de cursarem um curso técnico e que somente 43% estariam atuando de forma plena na área de formação.

Outra indicação da dificuldade de se implementar uma política neodesenvolvimentista, inclusive no que se refere a Teoria do Capital Humano, é a situação de desindustrialização e baixo investimento em setores tecnológicos que a economia brasileira atravessa, gerada pela doença holandesa (Marconi & Brancher, 2017, p. 15;22). Mesmo se tratando de um tema cujas pesquisas devem ser aprofundadas, ele evidencia a relevância do Estado no incentivo de setores de maior valor agregado, sendo essencial o investimento público em educação e pesquisa em áreas tecnológicas, caso contrário o crescimento econômico não será suficiente para amenizar as desigualdades sociais, nem para absorver os trabalhadores cada vez mais qualificados.

A rede federal de Educação Profissional e Tecnológica vem sendo moldada ao longo de sua história centenária pelas políticas econômicas que delinearam a ordem social brasileira. Dessa forma, ficou explícito que suas características foram construídas sob as políticas dominantes e que, portanto, contribuíram pouco para a superação da desigualdade social. Mesmo no cenário mais atual, as benesses prometidas para a sociedade trabalhadora com base na Teoria do Capital Humano e do neodesenvolvimentismo não se mostraram factíveis. (NOGUEIRA, 2016, p. 30)

Argumenta-se que a educação é um instrumento de minimização dos desequilíbrios existentes nas relações de produção, como se

ISSN impresso: 1518-9341

ISSN on-line: 2237-5406

Vol. 1. Nº 4, out/dez, 2018

DOI [10.69568/2237-5406.2018v1n4e3816](https://doi.org/10.69568/2237-5406.2018v1n4e3816)



eles fossem insuperáveis, pelo menos, no sistema hegemônico vigente. A referência às evidências empíricas nos leva a perceber que esse argumento é baseado em um contexto de capitalismo e política neoliberalista dominante, que busca desvincular a existência da desigualdade das bases desses pensamentos, de forma que esse problema (a desigualdade) poderia ser tratado sem a necessidade de mudanças estruturais desse sistema. Surge então um grande desafio: o sistema educacional, mantido sobre às bases da política dominante, conseguirá combater suas próprias consequências?

CONCLUSÃO

Em um contexto de capitalismo globalizado, devemos refletir sobre a origem e a forma de disseminação das políticas econômicas aplicadas aos países que compõem esse sistema, principalmente o de capitalismo dependente, dentre eles o Brasil. A construção dessas políticas, que envolve conhecimentos muito além de Economia, pois busca infiltrar-se em toda a ordem social vigente, ocorre nos países centrais, onde seus idealizadores não ignoram o fato de que é estrutural para o sistema que existam países “periféricos”. É por isso que essas teorias de fato são eficientes para alguns países e para outros não, por mais que em nenhum caso haja a total abolição da desigualdade. Seus fundamentos cumprem o objetivo de desenvolver algumas nações, criando mecanismos para não permitirem o desenvolvimento das nações periféricas. Os motivos que nos levam a reproduzir esse modelo autodestrutivo são múltiplos e profundos, sendo necessário compreendê-los para que possamos delinear novos caminhos, que nos permitam focar nas necessidades sociais brasileiras, combatendo a desigualdade e construindo nossa própria teoria do desenvolvimento.

Percebe-se um claro caminho de desenvolvimento industrial da economia brasileira de 1930-1980, que só foi possível graças a uma



política nacional-desenvolvimentista que, devido a disseminação dos ideais neoliberais, não resistiu à influência/dominação do mercado internacional, cujo objetivo é manter as relações hegemônicas entre centro e periferia. O momento é de discursos muito bonitos e esperançosos, a globalização vai bem e a tecnologia avança sem freios, entretanto, o momento também é de um absurdo conformismo com a desigualdade social que assola todos os países, mas é ainda mais cruel com aqueles de capitalismo dependente, dentre os quais o Brasil, assim como seus vizinhos da América Latina, não são exceção. (NETTO, 2007, p. 138)

Ao continuar seguindo as teorias criadas pelos intelectuais do capitalismo central, será necessário separar os fatos das falácias. Se no caso brasileiro a educação e a formação do capital humano não vêm alcançando seus objetivos de incentivar o crescimento econômico e diminuir a desigualdade social, constata-se que, ou tais teorias são mentirosas, ou o modelo que é aplicado no Brasil é diferente daquele usado pelos países centrais, exatamente porque, sob a influência deles, reproduz-se um modelo que tende a torná-los mais ricos e poderosos, enquanto o Brasil fica mais pobre e dependente. Nesse sentido, por exemplo, ao ignorar pontos como o contexto familiar, o contexto cultural e as necessidades da sociedade brasileira, as ações governamentais anulam quaisquer chances da Teoria do Capital Humano gerar resultados positivos. Da mesma forma, ao não incentivar, com recursos públicos, a inovação e o desenvolvimento tecnológico, o governo perpetua a condição de economia dependente e impede o real desenvolvimento econômico, sem o qual, todas as políticas parecem não surtir efeito. Essa situação é em grande parte utilizada como justificativa para o “entreguismo” de funções públicas ao setor privado hegemônico que, como sua própria condição sugere, não irá trabalhar para transformar o contexto social.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CANO, Wilson. Brasil – construção e desconstrução do desenvolvimento. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 2 (60), p. 265-302, ago. 2017.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” e o social-liberalismo brasileiro: contribuição à crítica da noção do desenvolvimento econômico com equidade. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, 8(1): 21-35, 2008.

ClAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FERREIRA, Francisco H. G. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?** Texto para discussão n.º 415. Departamento de Economia, PUC-Rio. Fevereiro, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. P. 93-130.

_____. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

IGNÁCIO, Paulo C. de S. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbano-industrial: as políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 131-153, ago. 2010

JANUÁRIO, Eduardo. **Teoria do Capital Humano e Financiamento Educacional no Estado de São Paulo**, 1986 -2003. 2013. Dissertação



(Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Acesso em 24-01-2018

LANGONI, Carlos G. **Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil: Uma Reafirmação**. Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas. Ensaios Econômicos da EPGA. N.º 8, 1973.

MARCONI, Nelson; BRANCHER, Marco. A política econômica do novo desenvolvimentismo. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp., 2017: e172126, p. 1-31

MEDEIROS, Carlos A. de. A economia brasileira no novo milênio: continuidade e mudanças nas estratégias de desenvolvimento. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp., 2017: e172127, p. 1-16.

MELLO, Cleverson M. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP/PR, Curitiba, Paraná, 2017. Acesso em 29-11-2017.

MOTTA, Vânia C. da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde [online]**. 2008, vol.6, n.3, pp.549-572. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>.

NETTO, José P. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Número 19 – 2007.

NOGUEIRA, Sílvia C. C. **II Fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016. Acesso em: 10-02-2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 249-263, jul./dez. 2003. P.249-263

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes. 1986.



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. Jan./abr. 2007. P. 152-180.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luiz I. L. da S. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo: 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/FkkxyD>>. Acesso em: 18 mar. 2018, 01:06.

VASCONCELLOS, Inaê S. de. **Institutos federais, educação e desenvolvimento: o instituto federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Acesso em 13-02-2018.