

# CAPITAL HUMANO... CARBONO OU SILÍCIO, É O MESMO, É PARA ACUMULAR

Paulo Roberto H. Gurgel\*

*Não nos deixaríamos queimar por nossas  
opiniões: não estamos tão seguros delas.  
Mas, talvez, por podermos ter nossas  
opiniões e podermos mudá-las.*

*Nietzsche*

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo problematizar as relações entre Trabalho e Educação no modo de produção capitalista. Objetivamos demonstrar que a reestruturação produtiva determina uma reestruturação epistemológica ao eleger a Economia da Educação como lugar privilegiado de onde as relações entre trabalho e educação se fazem anunciar nesta última metade do século XX. **Palavras-chave:** Educação; Trabalho; Capital Humano; Qualificações Profissionais.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss some relations between labor and education in the capitalist mode of production. We aim to demonstrate **that** the productive restructure operates an epistemologic turn electing the Economics of Education as the privileged site from where the relations between labor and education have been announced for the past 50 years **Key-words:** Education; Work; Humano Capital; Vocational qualifications.

---

## INTRODUÇÃO

Talvez nunca na história da humanidade o trabalho, ou melhor, a falta de emprego, tenha ocupado tanto espaço na agenda das discussões das mais

---

• Professor Assistente FAGED. Doutorando em História-PUC-SP  
variadas esferas da vida pública e da vida privada como neste final de século. Possivelmente *demasiadas palavras* sobre o tema encontrem sua justificativa se pensarmos o desemprego como uma mágoa e concordamos com Isak Dinesen (Apud ARENDT, 1995: 188) para quem *"todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito."*

Nesta esfera pública, que se constitui o espaço de um artigo científico, temos como objetivo problematizar as relações entre **Trabalho e Educação** dentro do modelo de produção capitalista. Mais exatamente, objetivamos demonstrar que a partir da Teoria do Capital Humano<sup>1</sup>, tais relações se tornam extremamente problemáticas. A reestruturação produtiva traz consigo também uma reestruturação epistemológica e funda o campo da Economia da Educação como lugar privilegiado de onde as relações entre Educação e Trabalho se fazem anunciar nos discursos das cifras do capital. Afinal, por que exatamente um banco, que não é um banco escolar, mas o Banco Mundial, tem sido ultimamente o espaço privilegiado de *produção de verdades*<sup>2</sup> sobre a educação?

## 1 HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E OUTROS (INSIGNIFICANTES)

Estranho tempo este em que vivemos. Contrariando Nelson Rodrigues, para quem "*toda unanimidade é burra*", torna-se cada vez mais unânime a tese de que o emprego ou a falta deste se encontra diretamente relacionado com a educação ou a falta desta.

---

<sup>1</sup>Para uma revisão da Teoria do Capital e os dos seus desdobramentos posteriores remeto o leitor a VERHINE (1982)

<sup>2</sup>Segundo FOUCAULT (1984) a *verdade*, enquanto produto das relações entre *saber e poder*, se produz segundo determinadas regras determinadas a partir da natureza destas mesmas relações.

Claro que posto em forma de equação, emprego=educação, incorremos no risco de simplificar a complexidade de um debate cuja extensão não poderia jamais excluir as inequações como variantes do tema. Mas o que nos impressiona é o fato de um grande volume da literatura especializada sobre as relações aqui problematizadas se deter nos termos da equação supracitada sem considerar a *produção* em si como termo diretamente implicado na problemática relação entre Trabalho e Educação<sup>3</sup>.

DEFFUNE & DEPRESBITERBS (1997), em um texto obrigatório e recheado de ironias, ilustram o que queremos significar quando afirmamos que a produção não é considerada como termo da discussão das relações entre Trabalho e Educação. Procedendo uma análise das diferenças entre os termos *competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e conhecimentos* no âmbito deste debate denunciam a natureza inconsistente de um exercício semântico sem qualquer função sintética:

Competência é a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais (*Defunne & Depresbiteres, 1997:23*)

Certamente, tal definição, como qualquer outra que dela façamos derivar, dado o seu caráter tautológico, ironicamente expresso pelas autoras, não pode contribuir para uma melhor compreensão dos índices de desemprego em plena era da *empregabilidade* - capacidade de se manter atrativo ao mercado de trabalho, cujos predicados vão do domínio perfeito de pelo menos dois idiomas estrangeiros à capacidade de aceitar redução de salário, contrato de trabalho temporário etc...etc<sup>4</sup>. Se optarmos por sermos semanticamente mais atuais, devemos nos referir a estes tempos de desemprego como a era da *trabalhabilidade*, neologismo cunhado por Nassim Meheddff,

---

<sup>1</sup> Remeto o leitor a SAUL (1998) para uma excelente análise sobre o papel da *produção* nas relações entre Trabalho e Educação. <sup>1</sup> Para uma crítica ao conceito de empregabilidade e proposição das implicações do uso do termo para as classes trabalhadores vide HIRATA (1997) e também SPINK (1 997)

mago da nova institucionalidade da Educação Profissional no Brasil<sup>5</sup>. Para ele, não se trata de ser empregável, mesmo porque os empregos já quase não existem, mas de ser trabalhável - ingresso na taxa de desemprego encoberto, cremos nós. Será que se conseguirmos, enquanto trabalhadores, estabelecer as reais diferenças entre os dois termos teremos encontrado a solução da mais justa equação dos exércitos de reserva atualmente em processo de (re)qualificação?

É mister que um debate sobre as relações entre Trabalho e Educação aborde a (re)qualificação. Não estamos aqui desqualificando as preocupações daqueles que dela se ocupam. Afinal, há um mercado de trabalho cada vez mais florescente que, além de absorver um número crescente de formadores e formadores de formadores, mantém ocupada as hordas de desempregados, enquanto alimenta a esperança de que a certificação lhes garantirá geração de emprego e renda<sup>6</sup>.

Tendemos a concordar com ENGUITA (1989) quando nos ensinou a desconfiar profundamente das reais intenções das grandes reformas educacionais. O discurso pedagógico, com sua vocação idealista, sempre foi alvo de grandes transformações quando as elites não desejam fazer qualquer concessão dos seus privilégios.

É no mínimo estranho que esta tradição da Sociologia do Trabalho/ Educação que, neste instante se impõe como unanimidade, tenha criado a necessidade emergente de (re)qualificar os trabalhadores como via de (re)inserção dos mesmos no mercado de trabalho. A estranheza se traduz no fato de que em tempos de um regime de acumulação do capitalismo financeiro, quando se fecham postos de trabalho em velocidade exponencial em função dos cassinos de valores, os defensores da tese da (re)qualificação se limitem a exercícios semânticos tais como as diferenças entre competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e outros (in)significantes.

Mais estranho ainda é pensar que, em tempos de morte do Trabalho Vivo, proponha-se a (re)qualificação como via de ressurreição. Afinal, se um trabalhador (re)qualificado deveria melhor contribuir para a produção de mais-valia, este *boom* da educação profissional deveria, pela lógica dos modelos de produção, ter acontecido em tempos passados quando a automação não fazia prescindir da esteira de produção o fator humano.

---

<sup>5</sup> Uma descrição das propostas de uma nova institucionalidade para Educação Profissional no Brasil pode ser encontrada em várias publicações da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho. Vide, por exemplo, MEHEDFF (1998).

<sup>6</sup> Refiro-me aqui aos Planos Estaduais de Qualificação Profissional e outras ações do Ministério do Trabalho que usam a (re)qualificação como elemento de salvação das classes trabalhadores. Para uma descrição apaixonada destas ações vide MEHEDFF (Idem)

O advento da industrialização, ainda que periférica, do nosso país absorveu, e ainda absorve, um contingente de mão-de-obra predominantemente sem escolarização básica. É certo que, com a finalidade de formar mão-de-obra para a produção e circulação de mercadorias, surgiram as escolas técnicas e outros centros de ensino profissionalizante, como SENAI e SESC, ainda nos anos quarenta.

Mas a bem da verdade, o pico da industrialização do nosso país, coincidentemente corresponde à ascensão do ensino privado e o declínio da qualidade do ensino nas escolas públicas<sup>7</sup>. Tal fato demonstra claramente que a educação do trabalhador, nem mesmo na lógica fordista, se constituiu em preocupação da educação, pelo menos no Brasil.

O debate atual sobre as relações entre Educação e Trabalho certamente deverá nos censurar por desconhecer o fato de que o modelo fordista de produção não necessitava de trabalhadores (re)qualificados, visto que os movimentos repetidos de uma esteira de produção não demandavam competências, habilidades, tomada de decisões etc...etc. O taylorismo, enquanto ciência da produção, se encarregava de treinar os seus *trogloditas* para que executassem suas tarefas de forma cada mais rápida e eficiente. Conseqüentemente, não havia razão para preocupação com a educação das classes trabalhadoras, pelo menos no sentido no qual hoje o termo Educação se faz traduzir no discurso da Sociologia do Trabalho.

Tal premissa, que embasa a defesa desta mudança nos rumos das relações entre Educação e Trabalho, parece desconhecer que nos países industrializados, em tempos de glória do taylorismo, o Estado Keneyiano garantia aos filhos das classes trabalhadores escolas públicas de qualidade. Uma sutil diferença que merece ser levada em conta se quisermos analisar o discurso atual do Ministério do Trabalho na defesa incondicional de uma nova institucionalidade da Educação Profissional no Brasil.

O ensino público de qualidade gerado no seio no estado do bem estar social nunca foi uma realidade para os países de industrialização periférica como o nosso. Os jovens das classes trabalhadores destes países nunca tiveram acesso à educação básica, o que nos autoriza a afirmar a natureza surreal das querelas semânticas em tornos de (in)significantes e o papel destes na (re)qualificação de miseráveis.

---

<sup>7</sup> É bem verdade que o ensino público de qualidade nunca serviu aos membros das classes trabalhadoras, mas das elites em nosso país. A crise hoje vivida pela universidade pública é um repetição do que historicamente aconteceu com as escolas de ensino médio e fundamental nos anos sessenta. A universidade pública deixa, ainda que gradativamente, de ser instância de formação dos filhos das elites.

Recentemente a Sociologia do Trabalho decretou a morte do Fordismo e a Sociologia da Educação a danação do *treinamento*. A substituição da esteira de produção pelas células de produção parece haver sido razão suficiente, ainda que não única, para que o Trabalho perdesse a centralidade nas análises sociológicas (OFFE, 1989). Iniciava-se então um novo e caloroso debate sobre as novas formas de produção e suas relações com uma nova subjetividade das classes trabalhadoras.

Ainda que OFFE (Idem) e seus seguidores não nos expliquem a razão pela qual fazem coincidir o conceito de Trabalho com emprego industrial, uma das formas possíveis das materializações do Trabalho em sociedades capitalistas, não podemos concordar com a perda da centralidade da categoria Trabalho na construção da subjetividade dos membros da nossa espécie, mas este não é o lugar adequado para aprofundar esta nossa discordância com a vanguarda da Sociologia do nosso tempo. Importante aqui é sublinhar o fato de que seja na esteira ou em uma célula de produção, o Trabalho nas sociedades capitalistas é fator de alienação das classes trabalhadores. Intrigante mesmo para nós é o fato do conceito de Trabalho Alienado ter perdido a centralidade nos debates da Sociologia do Trabalho, assim como também o papel desempenhado pelo excesso de contingente constituinte dos exércitos de reserva na produção de mais-valia (MARX, 1981).

A nova subjetividade do trabalhador, proclamada a partir da morte do fordismo, encontrou no âmbito da educação o *locus* privilegiado de produção de uma verdade que neste instante parece inquestionável, isto é, o novo cidadão produtivo é, antes de ser qualquer outra coisa, um ser (re)qualificado.

Esta súbita e inusitada descoberta de que o trabalhador necessita de (re)qualificação, além de exaltada dentro e fora da academia como uma forma de resgatar a massa de sua ignorância adormecida em berço esplêndido, se constitui hoje em uma das explicações mais *lógicas* quando se trata de justificar porque vivemos em um tempo de pleno desemprego. Mais ainda, alimenta uma poderosa indústria de bens culturais que vai de Cursos de Doces e Salgados aos Mestrados Profissionais, o que não nos parece muito diferente sob a ótica epistemológica do projeto desta nova forma de produção de subjetividade.

É nesta verdade produzida no seio do discurso da Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação, (re)qualificação-salvação, que as relações entre Educação e Trabalho se instauram como a *terceira via* para justificar o desemprego em tempos de automação da produção. Sociologia e Educação se unem com o compromisso de guiar à terra prometida todos aqueles que perderam os seus empregos em função da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto nas sociedades capitalistas.

Os caminhos que levam os desqualificados à terra prometida do emprego passam necessariamente, afirmam os defensores da (re)qualificação, por uma discussão das *questões de fundo* (ou seriam de superfície?) que permeiam o campo de relações entre a Pedagogia e a Sociologia. É, pois, fundamental, que se defina o que seja os (in)significantes: *empregabilidade, trabalhabilidade, qualificação,*

*reestruturação produtiva, células de produção, iniciativa, liderança, competências, capacidade de trabalhar em grupo, habilidades básicas, habilidades específicas, habilidades de gestão*, dentre outros. Certamente, ***ainda que duvidemos da verdade do pro-jeto de produção desta nova forma de subjetividade***, que definidos com rigor científico tais (in)significantes, teremos encontrado os caminhos que nos levarão a Shangrilá, lá onde capital e trabalho firmaram um pacto social para (a)fundar Kapital, mais conhecida como o Paraíso Wall Street, lá onde habitam seres de uma espécie denominada cognitariado.

## **2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA LEITURA (A)CRÍTICA**

A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973)) constitui o marco (a)fundador de uma tradição discursiva das relações entre Trabalho e Educação, ainda que pouco compreendida. Mais especificamente no âmbito da literatura sobre educação profissional, a tese de que o uso do capital financeiro para formação de trabalhadores não se constitui em gastos, e sim em investimento (fator de acumulação), tem provocado calorosos debates entre os seguidores e os opositores da Teoria do Capital Humano.

Primeiramente, necessário se faz que nos ponhamos na contracorrente deste debate afirmando que a Teoria do Capital do Humano, enquanto teoria econômica, não trata das relações entre Capital e Trabalho, mas entre Capital e regime de acumulação capitalista. Mas não nos adiantemos; é mister que deixemos claro neste instante que ao afirmar não haver nada de errado em considerar o ***carbono*** como capital, Schultz (idem) opera um corte epistemológico nas relações entre educação e os fatores de produção no modo de produção capitalista. Pela primeira vez, anuncia-se a possibilidade de que o fator ***carbono*** venha a ser prescindível à acumulação de capital.

Para que melhor possamos compreender a natureza inusitada da nossa afirmação, procedamos uma revisão crítica da crítica à Teoria do Capital Humano elaborada por um dos maiores opositores desta teoria no âmbito da Sociologia da Educação em nosso país.

Ao elaborar uma crítica da Teoria do Capital Humano, FRIGOTTO (1984,1996), dentro da ingenuidade que caracteriza a tradição marxista humanista no âmbito da Sociologia da Educação, supõe que Schultz (**Idem**) ao falar em Capital Humano está se referindo ao trabalho vivo e o seu papel na esfera de produção. Partindo deste equívoco, centra suas baterias em críticas à formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, lança mão de uma concepção ingênua de educação libertadora que se aproxima das teses da escola novista, isto é, da possibilidade de que a escola seja, por ela mesma, capaz de ***virtuar ou desvirtuar*** a construção de subjetividades.

FRIGOTTO (1996), assim como toda uma geração de educadores oponentes à Teoria do Capital Humano, não consegue atentar para um detalhe crucial da referida teoria que é o fato do fator Educação, somente por ausência

de um significante mais singular, ser nomeado de Capital *Humano*. Mais uma vez, afirmamos que esta não é uma teoria que versa sobre a formação de mão-de-obra para a produção, mas uma teoria do uso da Educação, *instância de produção de conhecimento tecnológico*, como bem de capital.

Até o advento da automação na indústria, a educação do trabalhador, de maneira geral, era associada ao fator de produção *Trabalho Vivo*. Um simples olhar retrospectivo na História da Educação Brasileira (PIMENTA, 1981), país fordista periférico, basta para que possamos corroborar as relações entre educação do trabalhador e o fator de produção *Trabalho Vivo*. Ao passar em revista o tema da Orientação Vocacional na História da Educação Brasileira, a autora nos remete a um universo discursivo no qual a formação de mão-de-obra se voltava prioritariamente para postos de trabalho nas esferas da produção e circulação de mercadorias.

Obviamente, enquanto país fordista periférico<sup>8</sup>, o Brasil só mais recentemente, e muito timidamente, entrou na era da automação da produção.

---

8 Para uma excelente discussão sobre o fordismo e suas implicações para o debate sobre as relações entre Trabalho, Pós-Modernidade e Educação no Brasil remeto o leitor a FERREIRA (1994).

Isto, por enquanto, nos parece suficiente para justificar o anacronismo do modelo de ensino profissionalizante proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5697/91, os investimentos feitos pelo poder público, feitos nas Escolas Técnicas Federais e a manutenção da estrutura do Sistema S como instâncias de formação de mão-de-obra até muito recentemente na História da Educação Profissional do nosso país. Mais ainda, para que somente agora a discussão sobre (re)qualificação tenha se tornado obrigatória na agenda das relações entre Educação e Trabalho.

E mister, não obstante, sublinhar que a Teoria do Capital Humano não se refere ao *conhecimento transmitido*, ainda que pelas instituições de educação profissional, como *capital*. Se assim o fosse, não haveria razão para a inquietação causada por SCHULTZ (Idem) e sua proposta de equacionar Capital e Conhecimento.

Devemos recordar ao leitor que o treinamento, enquanto estratégia de aprendizagem gerada no taylorismo, se constituiu até muito recentemente na história das práticas pedagógicas em um dos instrumentos mais utilizados para formação de mão-de-obra. Não foi por acaso que Behaviorismo, enquanto Teoria da Aprendizagem, gozou de tanta popularidade até sua recente condenação ao ostracismo.

A queda de popularidade do Behaviorismo, enquanto teoria da aprendizagem, quando estudamos a História da Educação, como todos os fatos nesta *estória*, parece advir exclusivamente da tomada de consciência dos educadores de que behavioristas tinham concebido o trabalhador como simples elemento de produção. Ninguém melhor do que os seguidores do humanismo rogeriano para atestar e criticar esta ausência de *humanidade* da instrução programada como método de ensino.

Não temos conhecimento de nenhum contador de histórias da

educação que tenha se preocupado com as razões pelas quais, como em um passo de mágica, toda uma tradição de ensino tenha caído em desgraçada, a não ser motivados pelo apelo delirante do discurso de uma pedagogia que acredita na possibilidade da escola, enquanto instituição, se situar para além do bem e do mal.

Preso na armadilha deste discurso pedagógico, FRIGOTTO (1996), humano demasiado humano, não consegue sequer perceber a natureza prescindível do *carbono* proposta por SCHULTZ (1973) que transforma educação (produção de saber) em bem de capital. Supondo que a Teoria do Capital Humano trata de um discurso sobre a formação mão-de-obra, FRIGOTTO (Idem) elabora um discurso sobre o óbvio no qual a educação do trabalhador é a grande vítima da desumanidade das teses neoliberais.

A ingenuidade do discurso crítico sobre a Teoria do Capital do Humano acredita que o fator humano que justifica o aumento da produção se deriva dos saberes adquiridos pelos trabalhadores através da (re)qualificação. Para estes críticos, o reacionário desta teoria é a natureza tecnicista da educação profissional que, segundo eles, se faz derivar da urgência de se formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nada mais ingênuo. SCHULTZ (1973), em nenhum momento, define capital humano como rotinas de trabalhos a serem executadas na esteira de produção. A Teoria do Capital Humano não é uma teoria sobre o Trabalho. Seu nome não deixa a menor dúvida, seu objeto é a produção do conhecimento enquanto capital. Se o conhecimento será produzido por carbono ou silício, isto é apenas um detalhe.

### **3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO OU COMO PRESCINDIR DO HOMEM PARA FALAR DE EDUCAÇÃO**

Intrigante como apesar de toda a materialidade da abordagem do materialismo dialético da práxis pedagógica, a entidade imaterial denominada de homem se encontra no centro das preocupações dos educadores. Herdeiros legítimos da tradição crista, todo educador que acredita em Paulo Freire se considera o messias de um novo tempo. Afinal, o objetivo último da escola, segundo estes mesmos educadores, é formar consciência crítica capaz de não somente refletir, mas sobretudo aprofundar, as relações entre cidadania e as equações trigonométricas, mais exatamente através dos temas transversais que tecem as tramas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É fundamental que nos questionemos sobre a imaterialidade desta entidade denominada homem em aquilo que interessa ao modelo de produção capitalista. Afinal, o que um homem para o capital? Até onde nos permite ver a nossa desumanidade, para o modelo de produção capitalista, um homem, até muito recentemente, se define como fator de produção, ou mais exatamente, simplesmente fator de trabalho vivo.

Recordemos com CANO (1998) os fatores de produção em uma economia capitalista: *recursos naturais, trabalho e capital*. O Trabalho, segundo a tradição marxista, deve ser classificado em *trabalho vivo e trabalho morto*. *Trabalho vivo* se define como a participação de membros de uma determinada espécie, acidentalmente humana, na

produção. Trabalho morto se define como produção automatizada.

A crescente participação do volume de trabalho morto na produção, e suas consequências, tem sido objeto de análise das mais variadas reflexões sobre as relações entre Educação e Trabalho (FORRESTER, 1997; LEITE, 1996). A vertiginosa automação do que ainda se produz, ou seja, a transformação do trabalho vivo em trabalho morto, tem produzido os mais surreais discursos sobre as relações entre Educação e Trabalho em tempos de capitalismo financeiro. Como afirmamos acima, é hoje unanimidade que a res-surreição da morte do trabalho vivo, determinada pela automação da produção, se encontra na (re)qualificação do trabalhador.

Nada disso nos soaria absurdo, nem mesmo os tão propagados Mestrados Profissionais, se a justificativa de tal procedimento não trouxesse consigo o delirante debate sobre os (in)significantes e o papel desempenhado por cada um deles nas taxas de desemprego e no futuro das classes trabalhadores no modo de produção capitalista.

Infelizmente assim se faz as estórias entre educação e trabalho, Propostas idealistas travestidas de um materialismo cuja historicidade se denuncia no vazio do que os educadores chamam de formação de consciência crítica. Radicalmente contra a redução da educação desta entidade atemporal, o homem, às exigências do mercado de trabalho, os educadores, em sua maioria, continuam a criticar a Teoria do Capital Humano sem sequer ter procedido uma leitura mais cuidadosa sobre o seu real significado no âmbito das relações entre Trabalho e Educação.

Mas afinal o que significa a Teoria do Capital Humano? Como já dissemos na introdução deste artigo, tal teoria representa o impensável do discurso pedagógico. SCHULTZ (1973), produto de seu tempo, se faz traduzir na mais crua das realidades do regime de acumulação do capital, isto é, a produção de conhecimento não contribui para que o trabalho vivo produza mais mais-valia. Produção de conhecimento é bem de capital, e como tal, trata-se de um bem escasso cujo regime de acumulação não difere da acumulação do capital financeiro.

Não há lugar para humanidade nas proposições da Teoria do Capital Humano. Ao afirmar SCHULTZ (1973) a existência de um fator de produção que não pode ser explicado pelo trabalho morto, sua intenção não é a defesa do investimento na educação do trabalhador. Muito pelo contrário, ao deslocar o conhecimento da esfera do trabalho para esfera do capital, ele inaugura o impensável no âmbito do discurso pedagógico, ou seja, falar de produção conhecimento sem se referir ao *carbono* como sua condição necessária. Mais além da automação, a teoria propõe, dentro da lógica do capitalismo, a possibilidade de pensar a *capacidade de pensar* independente das vicissitudes do *carbono*.

Cruel, demasiadamente cruel, pois se a automação, definida como máquinas que não pensam, mas que apresentam o grande benefício de não gozarem, dentre outros direitos, de férias, a Teoria do Capital Humano anuncia um tempo no qual se fará prescindível também estas criaturas que produzem conhecimento, mas que tiram férias e adoecem, e portanto representam obstáculos à acumulação do capital.

Obviamente que tal ruptura epistemológica, certamente assustadora, anuncia a morte da Sociologia da Educação e sua ingênua preocupação com a educação das classes trabalhadores. Prescindíveis ao ato de pensar, criticamente ou não, não seremos dentro em breve mais condição necessária para acumulação de capital. Educação e trabalho, sob a ótica da Teoria do Capital do Humano, são incompatíveis sob a lógica do regime de acumulação.

O verdadeiro horror econômico não é apenas o reconhecimento de que para o regime de acumulação capitalista estamos nos tornando prescindíveis não apenas para executar movimentos repetidos em uma esteira de produção (FORRESTER, 1997), mas que dentro em breve seremos também prescindíveis para a produção de conhecimentos tecnológicos capazes de multiplicar capitais.

Obviamente que o discurso da pedagogia, exatamente pelos limites de sua possibilidade de anunciar uma verdade, jamais poderia entender a Teoria do Capital Humano em toda sua extensão. Nada mais estranho para a pedagogia do que falar da produção de conhecimento sem se referir ao *carbono* como sua causa primeira. Nada mais absurdo para nós, herdeiros da tradição jesuíta, do que considerar o conhecimento como capital e, como tal, capaz de considerar o *silício* mais atraente, em termos de investimento, do que o *carbono*, elemento perecível e sujeito a crises existenciais.

#### 4 CONCLUSÃO

Muito se tem dito sobre a contradição e o seu papel no movimento dialético que rege a nossa história. Hegel fez da luta do senhor e do escravo a mais bela das metáforas para justificar o seu idealismo. Marx, em sua materialidade radical, matou o escravo em perspectiva. O capital, enquanto bem, é desumano, não somente porque gera miséria, mas porque traz consigo a maldição do Rei Midas, tudo que toca se transforma em ouro, portanto acumulável.

A Teoria do Capital Humano, ao transformar saber em capital, e portanto sujeito ao regime de acumulação nas sociedades capitalistas, rompe com o monopólio do carbono enquanto elemento químico capaz de produzir conhecimento. Mais ainda, funda a Economia da Educação como lugar privilegiado da produção de verdade sobre a educação.

Voltamos ao início e, como ARENDT (1950), registremos nossa indignação diante de um mundo no qual o carbono parece condenado a perder o seu poder de dizer palavras. Sem dúvida, a essência da contradição do capitalismo se traduz na possibilidade de um chip de *silício* se fazer capaz de produzir versos e, somente para acumular, apagar Fernando Pessoa:

*A vida...Branco ou tinto, é o mesmo: é para vomitar.*

(Alvares de Campos, 1986:412)

Sabemos que Economia, pelo menos para o *silício*, não deve rimar com poesia. A julgar pelo incompreensível discurso da equipe econômica de nosso país sobre a crise de acumulação do capital em tempos de desvalorização do *Real*, certamente estamos fadados, enquanto

educadores, dentro em pouco, a não mais compreendermos o discurso da equipe do Ministério da Educação sobre o que fazemos e o que somos. Estranho tempo futuro que se aproxima. Talvez haja chegada a hora de nós mesmos nos (re)qualificarmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. CANO, W. *Introdução à economia: uma abordagem crítica*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.
- DEFFUNE, D. & DEPRESBITERIS, L. As múltiplas faces da competência. In: *Educação profissional: o debate da(s) competências*. Brasília: MTb, SEFOR, 1997.
- FERREIRA, CG. *O fordismo, sua crise e o caso brasileiro*. Cadernos do CESIT, Campinas: n. 13,1993.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1997.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FRIGOTTO, G A *produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A et al. *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC, 1997.
- LEITE, M.P. *A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional*. Revista Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n. 45,1996.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. V. 1.
- MEHEDFF,N. G. *Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil* Brasília: MTb,SEFOR, 1998.
- OFFE, C. *Trabalho: a categoria chave da sociologia?* Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: ANPOCS (10): 5-20, jun. 1989.
- PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1986.
- PIMENTA, S. G. *Orientação vocacional: estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Ed. Loylo, 1981.
- SAUL, R. *A corporação e o novo horizonte ideológico do trabalho*. Revista Universidade e Sociedade São Paulo, ANDES (16), jun. 1998.
- SCHULTZ, T. *Capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SPINK, P. Empregabilidade. In: CASALI, A et ai. *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC, 1997.
- VERHINE, R. E. Educação e mercado de trabalho: perspectivas

alternativas e suas implicações para o problema da pobreza. In:  
*População, educação e emprego*. Salvador: Gráfica Universitária do  
Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992. V. 2