A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM BEM PÚBLICO: DESAFIOS PRESENTES - TEORIA DO CAPITAL HUMANO, INDIVIDUALISMO E ORGANISMOS MULTILATERAIS

Mário Luiz Neves de Azevedo[1]

Introdução

As reformas liberalizantes, baseadas principalmente nas propostas de economistas filiados à economia neoclássica ou às correntes liberais ortodoxas tomam, prioritariamente, a educação superior a partir do ponto de vista da preparação vocacional ou profissional, servindo-se, invariavelmente, da teoria do capital humano para justificar que esse nível de educação deve ser considerado um investimento pessoal e questionar o financiamento público.

A teoria do capital humano tem como um de seus pressupostas o de considerar o ensino como um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo "adquirente". Isto pois, de acordo com esse quadro argumentativo, o conhecimento "agregado" tem o efeito de proporcionar rendimentos superiores ao seu proprietário (o trabalhador educado).

Dessa forma, as propostas de reforma de matiz liberalizante para a educação, inclusive a superior, recebem diferentes conformações de país para país, porém, em geral, tomam como referencial metodológico a teoria do capital humano[2]. Segundo o **Relatório Anual de 1996** do Banco Mundial,

> (...) em todo o mundo, os países se esforçam para investir no indivíduo e para valorizar o capital humano com a ajuda

[1] Professor na Universidade Estadual de Maringá, doutor em educação pela FE-USP, pesquisador no IESALC-UNESCO com apoio da CAPES (2008).

[2] "Deve-se estar atento às soluções sugeridas pelo Banco, pois apesar de muitas propostas coincidirem com o anseio do movimento de democratização da educação superior, muitas vezes, nessas recomendações, podem estar embutidos venenos que piorariam a situação do setor público. Em vez de solidariedade e estímulo ao bem comum e social, o Banco Mundial pode estar, como um "cavalo de Tróia", sugerindo a inserção no campo universitário da maior dose de competição e de um processo de mercadorização mais intenso." (AZEVEDO & CATANI, 2005, p. 90)

> do Banco Mundial e de outros organismos internacionais (...) Este tipo de investimento está realmente no centro das atenções das obras encaminhadas pelo Banco Mundial após o início dos anos 90 e é um dos seus domínios de atividades que se desenvolvem mais rapidamente. Os empréstimos para a valorização dos capital humano mais que quintuplicaram depois do começo dos anos 80 [sem grifos no original](BANCO MUNDIAL, 1996: 51)[3].

Esse tipo de vaticínio é uma demonstração de que as propostas de reforma educacional de corte libelizantes, em especial aquelas provenientes do Banco Mundial, baseiam-se essencialmente na teoria do capital humano que, não é supérfluo ressaltar, desde as primeiras apresentações desse modelo teórico, vem cumprindo o papel, não somente de financiador, mas também de *think tank* na (re)moldagem de conceitos relativos ao trabalho na transformação do padrão de acumulação do capital, disponibilizando argumentos ideológicos para a consolidação do modelo de acumulação flexível do capital. Dessa forma, segundo o texto proveniente do Banco Mundial:

> Uma das grandes lições que se tira de dezenas de anos de experiência do desenvolvimento é que não há meio mais direto para melhorar o nível de vida nos países em desenvolvimento que o de investir no bem-estar de cada um. É isto que resgata a noção de investimento no indivíduo e é por isso que os termos 'capital humano' são as palavras-chave da economia do desenvolvimento atualmente. Este tipo de investimento é de interesse central para o Banco a partir do início dos anos 90. (...) O Banco Mundial é atualmente a principal fonte de recursos

[3] *À travers le monde, les pays s'efforcent aujourd'hui d'investir dans l'individu et de valoriser le capital humain avec l'aide de la Banque Mondiale et d'autres organismes internationaux (...). Ce type d'investissement est au centre de l'oeuvre menée par la Banque depuis le début des années 90 et est l'un de ses domaines d'activités qui se développent le plus vite. Les prêts à la valorisation du capital humain ont plus que quintuplé depuis le début des années 80* (BANCO MUNDIAL, 1996: 51).

> externos para o financiamento de serviços sociais ou de valorização do capital humano (...) (BANCO MUNDIAL, 1996: 51)[4].

A OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), ao mesmo tempo um organismo nucleador da política e do pensamento (*think tank*) dos países considerados desenvolvidos, assume o mesmo referencial de análise[5]. A teoria e a expressão capital humano é recorrente em suas análises e publicações. Donald J. Johnson, Secretário Geral da OCDE, afirma:

> Conhecimento, habilidades e competências constituem um recurso vital para o crescimento econômico sustentado e para a redução das desigualdades sociais nos países de abrangência da OCDE. Este ativo, o qual é frequentemente compreendido como capital humano, tem sido identificado como um fator-chave no combate ao alto e persistente desemprego e aos problemas de baixos salários e pobreza (OCDE, 1999, p.3)[6].

---

[4] *Un des grands enseignements qui se dégagent de dizaines d'années d'expérience du développement est qu'il n'y a pas de moyen plus direct d'améliorer les niveaux de vie dans les pays en développement que d'investir dans le bien-être de chacun. Voilà ce que recouvre la notion d'investissement dans l'individu, et voilà pourquoi les termes 'capital humain' sont les mots clés de l'économie du développement à l'heure actuelle. Ce type d'investissement est au centre même de l'ouvre menée par la Banque depuis le début des années 90.* (...) *La Banque mondiale est aujourd'hui la première source de financement extérieur pour les services sociaux ou la valorisation du capital humain* (...) (BANCO MUNDIAL, 1996: 51)

[5] A OCDE tem reforçado o uso do conceito da teoria do capital humano, como se nota no glossário da OCDE, disponível em meio eletrônico: "Human capital is productive wealth embodied in labour, skills and knowledge" (http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1264, 20 fev 2008)

[6] "Knowledge, skills and ccompetences constitute a vital asset in supporting economic growth and reducing social inequality in OECD countries. This asset, which is often rerred to as human capital, has been identified as one key factor in combating high and persistent unemployment and the problems of low pay and poverty."

A OCDE tem reforçado o uso do conceito da teoria do capital humano, como se nota no glossário da OCDE, disponível em meio eletrônico: "Human capital is productive wealth embodied in labour, skills and knowledge" (http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1264, 20 fev 2008)

Esclareça-se que o problema não está na promoção da educação como objetivo ou como alavanca das políticas de desenvolvimento, mas sim no fato de tornar o ensino como um simples *input* econômico a seu portador, tratando a educação, ideologicamente, como um "bem privado" e um valor agregado ao indivíduo. Alternativamente, como poder-se-á perceber adiante, a educação, em qualquer de seus níveis, do básico ao superior, deveria ser considerada como um direito fundamental dos cidadãos.

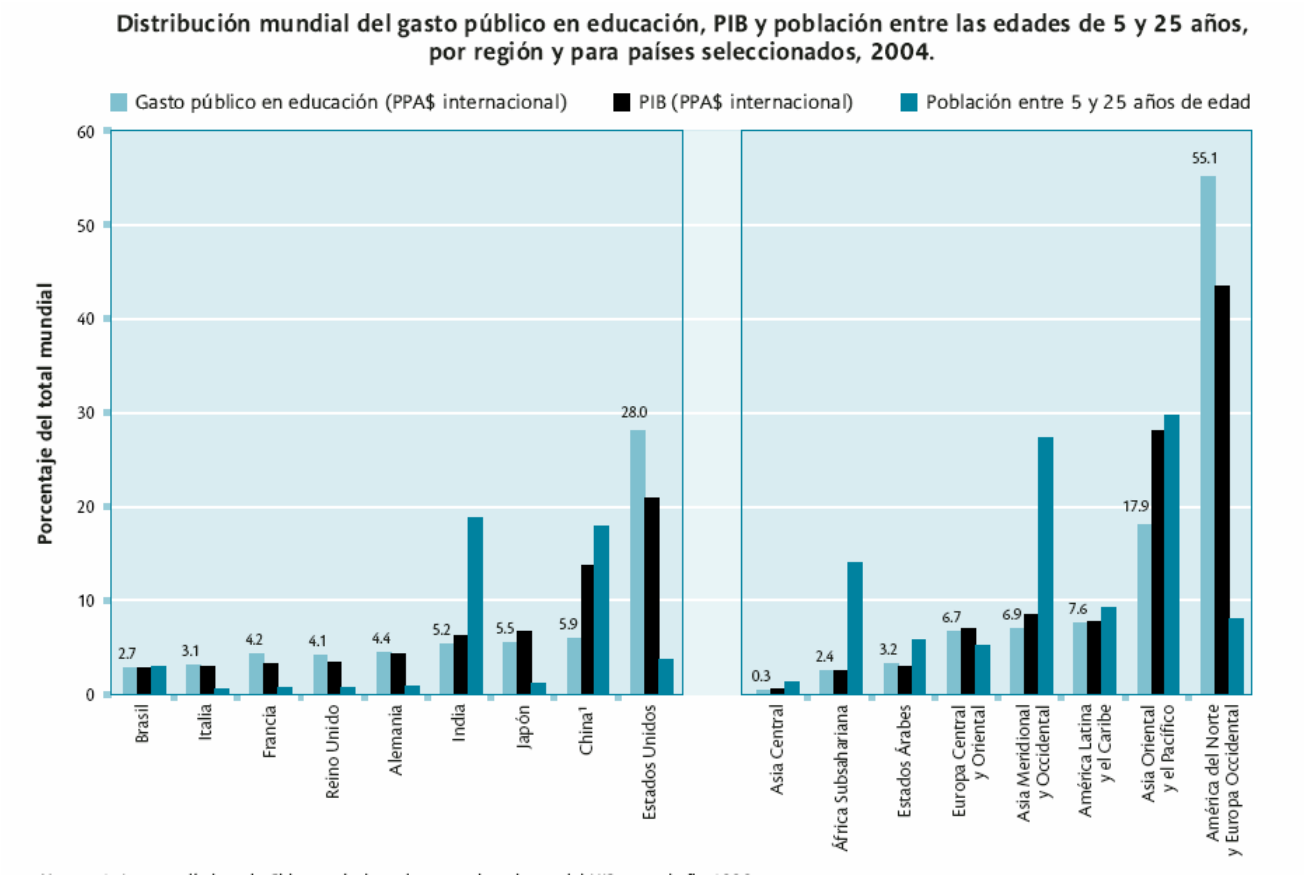
1. A educação como um bem público

As políticas públicas deveriam tomar a educação, em todos os seus níveis, como um direito fundante da gramática cidadã. Isso é o que torna a educação, em sentido teórico e prático, um bem público. Nesses termos, para se considerar a educação, sem ressalvas, um bem público, a presença de um estudante em sala de aula não pode implicar em exclusão ou em não inclusão de um outro, pois, em essência, para se classificar algo ou um serviço como um bem público deve-se cumprir duas condições:

1) o acesso ao bem não pode ser exclusivo a um contigente de modo que possa significar o não acesso por parte de outros cidadão (não-rivalidade);

2) o acesso ao bem não pode implicar que o seu "consumo" diminua o seu conteúdo para o outro (não-excludência).

Ao serem respeitadas essas duas condições, a educação, do nível infantil ao superior, deveria tender inexoravelmente à massificação. Pode parecer um pensamento utópico, porém, determinados países, coincidentemente os mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos da América, têm conseguido alcançar níveis de cobertura que podem confirmar que seus sistemas de educação são massificados, abertos e acessíveis a todos.



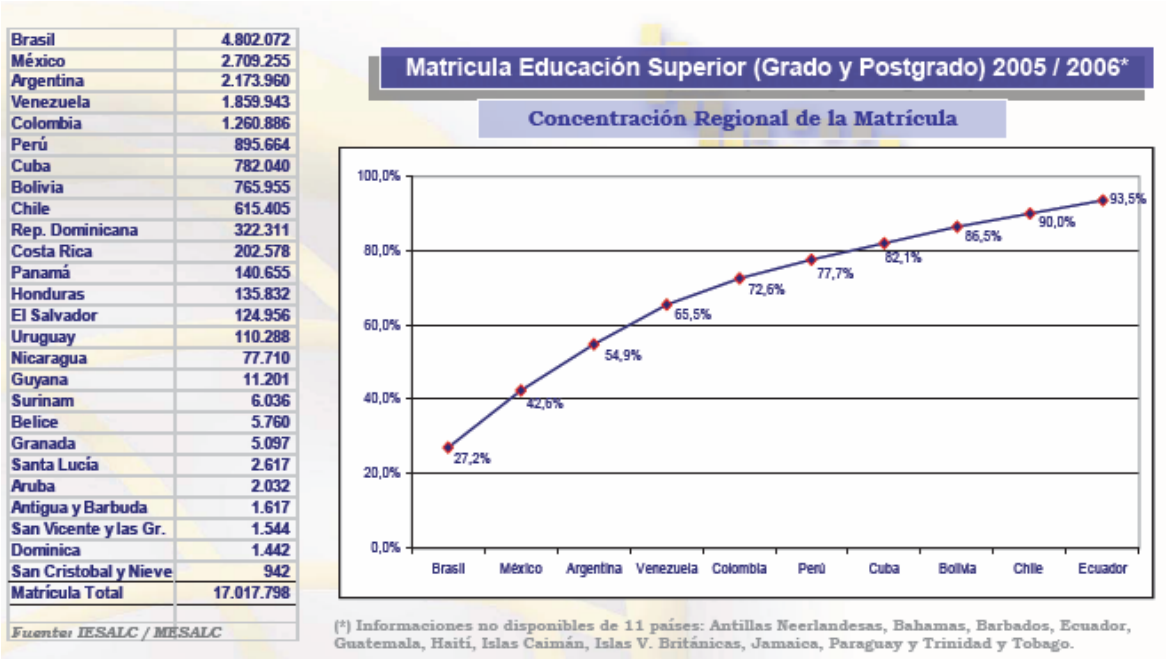
Fonte: UNESCO**. Compendio Mundial de Educación 2007**, p. 11.

Os Estados Unidos da América, país que comporta 5% da população mundial, participa com o equivalente a 28% do gasto mundial em educação. De acordo com o Instituto de Estatísticas da UNESCO, "o país [EUA] destina a mesma quantidade que a soma combinada dos governos de seis regiões do mundo: os Estados Árabes, Europa Central e Oriental, Ásia Central, América Latina e Caribe, Ásia Meridional e Ocidental e África Sub-sahariana" (2007, p. 11).

No que se refere à educação superior, segundo o MESALC (Mapa da Educação Superior na América Latina e Caribe), desenvolvido pelo IESALC-UNESCO e apresentado por Ana Lúcia Gazzola na Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2008), o número de matrículas em educação superior na América Latina e Caribe mais que dobrou, de 8,5 milhões de estudantes, em 1996, a região passou a ter mais de 17 milhões, em 2007. Porém, são números que ainda estão longe de satisfazer e tranqüilizar, pois,

em termos relativos, somente os Estados Unidos da América, em 2005, tinham 17.272.000 alunos matriculados em nível terciário. De acordo com dados divulgados pelo IESALC,

> A partir de los datos y estadísticas de 28 de los 33 Estados Miembros de la UNESCO en la región, el estudio puso de manifiesto que en América Latina y el Caribe sólo un 24% de la población en edad de frecuentar un centro de enseñanza superior está efectivamente inscrito, un porcentaje que alcanza el 68% en Asia y el 87% en Europa. El estudio reveló también que el porcentaje del Producto Nacional Bruto que se invierte en la educación es aún insuficiente considerando el papel clave de la educación superior en el desarrollo nacional (IESALC, 10 jun 2008).



Brasil	4.802.072
México	2.709.255
Argentina	2.173.960
Venezuela	1.859.943
Colombia	1.260.886
Perú	895.664
Cuba	782.040
Bolivia	765.955
Chile	615.405
Rep. Dominicana	322.311
Costa Rica	202.578
Panamá	140.655
Honduras	135.832
El Salvador	124.956
Uruguay	110.288
Nicaragua	77.710
Guyana	11.201
Surinam	6.036
Belice	5.760
Granada	5.097
Santa Lucía	2.617
Aruba	2.032
Antigua y Barbuda	1.617
San Vicente y las Gr.	1.544
Dominica	1.442
San Cristobal y Nieve	942
Matrícula Total	17.017.798

Fuente: IESALC / MESALC

(*) Informaciones no disponibles de 11 países: Antillas Neerlandesas, Bahamas, Barbados, Ecuador, Guatemala, Haití, Islas Caimán, Islas V. Británicas, Jamaica, Paraguay y Trinidad y Tobago.

Fonte: Gazzola, Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008. extraído de <www.iesalc.unesco.org.ve>, MESALC-

IESALC-UNESCO. CRES 2008 (Cartagena de Índias, Colômbia, jun. 2008[7]

Além disso, existe uma forte concentração das matrículas no Brasil, México e Argentina, os países mais populosos da região. Note-se, em especial, que mesmo que as matrículas no Brasil sejam em números absolutos muito salientes, relativamente, o país apresenta uma taxa bruta de escolarização das mais baixas da região, sendo que, em grande medida, os alunos (majoritariamente os mais carentes) encontram a oferta em instituições de educação superior privadas (no período noturno). Segundo Oliveira et alii, "a universida pública está longe de alcançar o estágio de massificação no Brasil. Os matriculados em IES públicas (1.178.328) são poucos diante dos números totais da população, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais" (2008, p. 76).

Dessa forma, retornando à discussão sobre a educação superior com um bem público, Marco Antonio Dias, analisando as perspectivas para a educação superior, elabora pertinente distinção entre "bem público" e "bem público global", este último constante em documento proveniente do Banco Mundial (*Constructing Knowledge societies: new challenges for tertiary education*)[8]:

> Não há dúvidas de que é um documento progressista caso se compare com seu similar de 1994. Mas é um documento que não pode satisfazer a quem considere a educação superior um bem público. Nele, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latinoamericanos na Conferência Paris + 5, a qual, em junho de 2003, revisou e

[7] Não foram disponizados dados a respeito de 11 países: Antilhas Holandesas, Bahamas, Barbados, Equador, Guatemala, Haiti, Ilhas Caiman, Ilhas V. Britanicas, Jamaica, Paraguai e Trinidade e Tobago.

[8] O Banco Interamericano de Desenvolvimento apresentou um programa de financiamiento para a produção de bens públicos regionais para o ano de 2007, segundo o constante em documento de convocatória: "El BID es la primera institución multilateral en llevar la discusión global acerca de los "bienes públicos

> confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente. Aquele pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência, quando o "bem público global", em tempos de OMC, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural. Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio, as quais podem, segundo muitos, transformara educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial, os quais tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos Estados-membros da OCDE, não é expressão de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI.. (2004, p.893).

Dos organismos internacionais, a UNESCO aproxima-se mais da concepção de que a educação deve ser tratada como um bem público, ou seja, como um direito social a ser estendido a todos. Marco Antonio Dias elabora distingue as visões do Banco Mundial e da UNESCO sobre a educação[9]:

---

transnacionales" más allá de los conceptos teóricos, y em promover activamente, a través del apoyo financiero, el desarrollo de los bienes públicos regionales en América Latina y el Caribe" (BID, 2007, p. 2).

[9] Marco Antonio Dias, em recente análise, observa que alguns setores da UNESCO tendem a assumir o modelo anglosaxônico de universidade e o ideário divulgado pela OCDE e Banco Mundial (2007, p. 14)

> O Banco, dada a sua natureza comercial, partia de uma visão economicista da sociedade, ao passo que a UNESCO, com base em sua Carta Constitutiva, seja sob a direção do senegalês Amadou Mahtar M'Bow, seja sobre o comando do catalão-espanhol Federico Mayor, considerava a educação, em seu conjunto, um bem público. Segundo a especialista sueca Berit Olsson, 'a UNESCO discute a sociedade como uma entidade coletiva, ao passo que o Banco Mundial dá a impressão de ver a sociedade apenas como um mecanismo para regular o sistema de mercado' (2004, p. 897)

Essas diferenças podem ser devidas ao diferente entendimento conceitual de educação. Nota-se que os estudos da UNESCO são menos propensos a teoria do capital humano enquanto que para o Banco Mundial seria mais comum sua utilização nas análises. A título ilustrativo, no relatório **Educatin for All by 2015. Will we make it?** publicado em 2007, não se encontra a expressão "Capital Humano". Já o termo "*investiment*" (investimento) ocorre apenas 14 (quatorze) vezes, enquanto que a palavra *expenditure* (gasto) aparece 493 (quatrocentos e noventa e três vezes), demonstrando que os elaboradores do referido documento são mais afeitos ao sentido de que a educação é um direito social a ser provisinado com as devidas alocações orçamentárias pelo Estado, inclusive incentivando a gratuidade escolar e, mesmo, a transferência de rendas para as famílias que tem crianças matriculadas[10]. Ressalta a UNESCO:

> Desde Dakar, duas iniciativas para o aumento da participação das crianças em desvantagem tem se expandido: abolição de taxas de matrícula (gratuidade) aliado a pagamentos compensatórios para as escolas e transferências de recursos financeiros às famílias que mantêm as crianças matriculadas

[10] Não há razão para a existência de preconceito a respeito da expressão "gasto" em educação. A maior alocação de recursos para a educação inscreve-se na forma de gastos e custeios, que são as rubricas relativas ao pagamento de salários dos profissionais da educação e manutenção geral.

> (bolsas). Ambas têm por objetivo a expansão do acesso, mas têm implicações significativas para as despesas públicas (2007, p. 153)[11].

Dessa forma, salvo exceções, como apresentado anteriormente em relação ao constante em documento da UNESCO, nota-se o uso ideológico do conceito de Capital Humano, coincidindo-se, na prática, com a tendência da transformação do padrão da acumulação capitalista, ou seja, o sistema tende a abandonar o fordismo e enveredar-se para a acumulação flexível. Em outras palavras, evidencia-se que a teoria do capital humano tem se tornado um forte substrato ideológico na transformação do padrão de acumulação capitalista, o que tem sido, também, um dos relevantes pressupostos teóricos para justificar financiamentos e orientações políticas e técnicas, no sentido de promover reformas em vários setores da sociedade, inclusive educação, a partir de governos que concordam com as orientações da OMC (Organização Mundial do Comércio) e OCDE e que aceitam os ensinamentos e/ou condicionalidades inscritas em cláusulas contratuais de financiamento de agentes financeiros multilaterias como o Banco Mundial[12].

2. A teoria do capital humano, o individualismo metodológico e a acumulação flexível do capital[13]

[11] "Since Dakar, two initiatives for increasing the participation of disadvantaged children have been expanded: abolition of school fees matched by compensatory payments to schools, and cash transfers to targeted households whose children enrol. Both aim to expand access, but can have significant implications for public expenditure."

[12] "Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio, as quais podem, segundo muitos, transformar a educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial, os quais tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos Estados-membros da OCDE, não é expressão de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI." (DIAS, 2004, p. 910)

[13] Parte das reflexões estão contidas originalmente em artigo publicado na Revista da ADUEM (Azevedo, 1996) e em tese de doutoramento (Azevedo, 2001).

Os pressupostos ideológicos da teoria do capital humano permanecem operativos mesmo com a passagem do modelo fordista de produção para o modelo de acumulação flexível. Esse fenômeno se explica porque a precarização das relações de trabalho ("flexibilidade") e a responsabilização do trabalhador por sua formação intelectual e requalificação profissional, consignação própria da teoria do capital humano, são características marcantes do modelo de acumulação flexível.

Para demonstrar a efetividade desta hipótese, certamente sem forçar uma transposição mecânica do debate em torno da teoria do capital humano havido nas últimas décadas do século XX, ignorando o tempo transcorrido, discute-se a seguir a respeito do novo padrão de acumulação do capital (flexível) em vias de consolidação, procurando demonstrar que a teoria do capital humano cumpriu, em um primeiro tempo, sob o fordismo, o papel de ideologia embaixadora para os tempos de acumulação flexível, como se preparasse o terreno, no campo ideológico, para as mudanças no processo de trabalho concretizados em um segundo tempo.

A partir do início da década de 1970, muito se discutiu acerca da teoria do capital humano no Brasil; entretanto, a produção acadêmica a respeito começa a se acumular nos Estados Unidos desde a década de 60. No Brasil, o debate foi iniciado com as publicações de dois livros de Theodore W. SCHULTZ: **O valor econômico da educação** e **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. São obras sobre a educação e as causas do desenvolvimento econômico, segundo o próprio autor: "minha tese é que o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa (...)" (1973a: 15)[14].

Para os pensadores afinados com a teoria do capital humano, maiores alocações de recursos para a educação causam reflexos diretos no aumento salarial e no crescimento econômico. O esforço do trabalhador pela sua escolarização/qualificação, segundo essa teoria, significa, em nível individual,

mobilidade social, aumento da produtividade e maiores ganhos salariais e, em um plano macroeconômico, desenvolvimento econômico, gerando, por conseqüência, segundo este raciocínio, um crescimento da produção total do país. Segundo Lúcia BRUNO, "quando se discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico, especialmente a partir da teoria do capital humano, o que se procura afirmar logo de imediato é uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica" (1996: 102).

Esse modelo teórico não foi descartado nem o debate está esgotado, pois as bases do discurso em torno da teoria do capital humano continuam operativas. Isto é, a transnacionalização do capital e a implementação/consolidação da acumulação flexível do capital são compatíveis com os pressuspostos da teoria do capital humano, ou melhor, em termos mais objetivos, a acumulação flexível demanda um modelo ideológico justificador do individualismo na educação, desresponsabilizando-se o Estado do projeto social de formação/qualificação e, no limite, da educação como um bem público.

Nesse sentido, o sujeito, constrangido pela concorrência e pelos requisitos da empregabilidade, é impelido (pelas forças de "mercado") a sua atualização educacional, sob o risco permanente de ser alijado do mundo do trabalho (flexível/precarizado). Em outras palavras, o indivíduo, segundo esta teoria, passa a ser o único responsável por suas condições de empregabilidade. Sob este enfoque, a educação é tratada como um auto-investimento, fruto de uma decisão individual de se auto-aplicar um *input* educacional.

Para os defensores da teoria do capital humano, o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano é um fator que, relacionado ao mundo produtivo, possui as particularidades de aumentar a produtividade econômica e proporcionar rendimentos ao seu proprietário. Segundo Theodore SCHULTZ, professor da Universidade de Chicago, ganhador do Prêmio Nobel, em 1979, pelo desenvolvimento da teoria do capital humano, "a característica distintiva

[14] Gaudêncio Frigotto, Claudio Salm e Wagner Rossi, no Brasil, são pioneiros na crítica à teoria do capital

do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas" (1973a: 53).

Dessa maneira, a teoria do capital humano considera que os trabalhadores são proprietários de capital (humano) e, por decorrência (ideo)lógica, tornam-se capitalistas. Declara SCHULTZ: "Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa (...), mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico" (1973a: 35).

Diversamente a essa interpretação, segundo o referencial clássico ricardiano, assumido por diversas correntes de pensamento mais afinados à perspectiva do trabalho e incompatíveis com correntes liberais ortodoxas, a exemplo do keynesianismo e do marxismo, o trabalhador possui a mercadoria força de trabalho, a qual, mesmo sendo lapidada nos bancos escolares ou no treinamento ou na formação contínua, de modo algum o transubstancia capitalista. Pois este, o capitalista, é o proprietário dos meios de produção e, além disso, é comprador e vendedor de mercadorias. O trabalhador vende sistematicamente apenas uma mercadoria, a força de trabalho, para poder, em contrapartida, adquirir os meios necessários para a sua produção e reprodução. Afora isso, o trabalhador alcança melhores condições de remuneração e de trabalho de acordo com o seu grau de organização e do poder de pressão de sua categoria profissional ou da classe trabalhadora como um todo.

Não se pode esquecer de que, em uma economia capitalista, a força de trabalho, também, está sujeita às leis de mercado. Dessa maneira, segundo MARX, "a remuneração do trabalho subirá ou baixará de acordo com as relações entre oferta e procura, conforme o aspecto que tomar a concorrência entre compradores da força de trabalho – os capitalistas – e os vendedores da força de trabalho – os operários" (1985: 24).

---

humano (vide referências bibliográficas).

O alto desenvolvimento alcançado pelos países centrais não mudou essa característica do capitalismo. As contradições do sistema também apresentam-se no campo educacional. Países da Europa que conseguiram massificar a educação superior e que oferecem condições para que seus cidadãos consigam alcançar os melhores equipamentos culturais, paradoxalmente, apresentam uma oferta restrita de empregos e uma média salarial baixa para os entrantes no mercado de trabalho. Esse fenômeno está sendo objeto de debate na Espanha, conforme relata Luciana Stein a respeito dos *mileuristas*, os novos trabalhadores educados do mediterrâneo europeu que têm sido remunerados por um salário básico pouco superior a €1.000,00 (mil Euros):

> Eles se vestem com estilo, são educados, informados e pobres. Muitos deles conhecem a cozinha desconstrutivista de Ferrán Adriá, mas a 150 km do restaurante do chef do El Bulli, no centro de Barcelona, eles só podem pagar ? 4 euros pelo almoço. Eles têm sites, livros, programas culinários dedicados a eles e compõem um grupo social que está sendo disputado pelos candidatos das próximas eleições gerais espanholas de 9 de março. 'Os mileuristas ganham 1 mil euros ao mês. Uma hipoteca custa 1 mil euros ao mês. Como se alimenta um mileurista?', pergunta o candidato ao governo da Catalunha Joan Herrerra em anúncios nas estações de metrô (...).Herrerra está se referindo a uma população que não é pequena. Segundo dados oficiais, há quase 11 milhões de assalariados que não ganham mais de 1.100 euros mensais no país - o aluguel de um apartamento em uma cidade como Barcelona é de no mínimo de 600 euros. (21 fev. 2008, http://www.valoronline.com.br)

O retrato traçado a respeito desses jovens trabalhadores urbanos demonstra que se trata de um grupo muito qualificado e que aceitou a

premissa de que o esforço na formação intelectual, a educação propriamente dita, traria como contrapartida a mobilidade social, melhor posicionamento no espaço social e aumento salarial. Segundo Stein,

> Os jovens são o grupo que chama mais atenção entre os mileuristas pelo seu nível de qualificação. Eles seguiram a cartilha, escutaram seus pais e o plano não está dando certo. Estudaram, falam idiomas, fizeram cursos de especialização, e têm experiência de vida, não são calouros. Tudo isso não lhes garante um salário mais gordo e nem sempre há trabalho (...).A expressão mileurista foi criada há dois anos pela publicitária Carolina Alguacil depois de ver técnicos agrícolas, engenheiros e licenciados em letras com salários que não correspondiam a suas profissões. (21 fev. 2008, http://www.valoronline.com.br/valoreconomico/285).

A ampliação da oferta de postos de trabalho, o aumento da massa salarial e a maior particicipação do trabalho na renda nacional são manifestações do crescimento do econômico e não o contrário. Não é a percepção estatística de maior nível de escolarização dos trabalhadores que gera o crescimento econômico, remunerações mais elevadas ou maior oferta de vagas de trabalho. Em extensa reportagem, baseada em dados do IBGE, o Jornal Folha de S. Paulo confirma:

> Com a expansão do ensino superior sem o crescimento correspondente no mercado de trabalho, profissionais com graduação disputam empregos de nível médio e até fundamental. O fenômeno é visível principalmente em concursos públicos, mas aparece na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), do IBGE. Em 2006, um em cada dez trabalhadores urbanos com diploma universitário estava ocupado em áreas com baixo perfil de escolaridade. São quase 700 mil graduados em ocupações como vendedor em loja,

> recepcionista ou operador de telemarketing. Segundo o Ministério da Educação, 737 mil alunos se formaram em 2006 na educação superior, o triplo de 1995 (246 mil). A falta de oportunidades compatíveis com sua qualificação para uma parcela desses formados faz com que, hoje, um em cada 20 carteiros tenha superior completo, segundo os Correios (Lobato, 04 fev. 2008, www.uol.com.br/folha)

Esse tipo de fenômeno social, ocorrido tanto na Espanha como no Brasil, em pleno século XXI, permite constatar, novamente, o sentido ideológico da teoria do capital humano, pois, conforme exposto anteriormente, a flexibilidade das relações de trabalho e a responsabilização do próprio trabalhador por sua formação e pela manutenção de suas condições de "empregabilidade" são conseqüências previsíveis da aplicação da teoria do capital humano. O resultado prático da teoria do capital humano não se refere ao que se enuncia em seu *corpus*, ou seja, maior remuneração ao trabalhador e crescimento econômico, mas circunscreve-se à emulação, com sentido individualista, para a escolarização e ao treinamento/qualificação para o trabalho.

Curiosamente, mesmo estudos baseados na teoria do capital humano, ao não encontrar o suporte empírico no nível de escolaridade/educação para explicar as (des)igualdades salariais, aceitam que existem outras variáveis que formam o preço da força de trabalho. Priscilla Albuquerque Tavares admite que

> mesmo indivíduos com níveis de educação ou experiência iguais não são igualmente remunerados. A explicação para isso é que mesmo os trabalhadores iguais em características oberváveis não são igualmente produtivos, pois diferem em habilidades não observadas, que também são valorizadas no mercado de trabalho (2007, p. 8).

Epistemologicamente, os pressupostos filosóficos e sociológicos da teoria do capital humano identificam-se com o individualismo metodológico fundado por Friedrich von Hayek e Karl Popper[15]. HAYEK afirma que:

> Concepções ou idéias podem, evidentemente, existir apenas em espíritos individuais. (...) Entretanto, não é o conjunto dos espíritos individuais em toda sua complexidade, mas são as concepções individuais, as opiniões que as pessoas formaram deles mesmos e das coisas que constituem os verdadeiros elementos da estrutura social (apud LAURENT, 1994: 55).

Como sugere a denominação do próprio referencial de análise, o individualismo metodológico tem como sujeito essencial da ação social o indivíduo. Conforme BRÉMOND, analisando o quadro teórico do pensador austríaco, "a única maneira, para Hayek, de compreender os processos econômicos consiste em partir da análise do indivíduo. Somente este ponto de partida permite compreender os mecanismos da vida social" (1989: 93). Essa forma de pensar, portanto, coloca o mercado como solução para a circulação das informações (qual é o melhor curso? qual é o conteúdo curricular apropriado? onde se localiza a excelência universitária?) e como meio eficaz de alocação de recursos. Hayek, segundo a interpretação de BRÉMOND, atesta:

> O mercado é eficaz porque proporciona a melhor gestão possível da informação. É a única forma de administrar e, em particular, coordenar a multiplicidade de informações que caracteriza as sociedades complexas, assim como para suscitar

[15] "(...) esta denominação [individualismo metodológico] foi utilizada explicitamente pela primeira vez no início dos anos 1940 por Friedrich Hayek e, posteriormente por Karl Popper, em artigos *d'Economica*" (LAURENT, 1994: 4-5).
Segundo Jean-Yves CAPUL e Olivier GARNIER, nas Ciências Sociais, o individualismo metodológico é um "princípio de explicação, válida para todo fenômeno social, que consiste em reconstruir as motivações de indivíduos tocados pelo fenômeno em questão e, posteriormente, em analisar o mesmo fenômeno como resultado dos comportamentos individuais determinados por estas motivações" (1996: 143).

> o desenvolvimento e difusão rápida desta informação (1989: 94).

Para as escolas liberais ortodoxas, como a de Hayek, o mercado é o instrumento de alocação de recursos por excelência. Entretanto, o mercado, instituição historicamente construída como um dos meios de encontro de produtores de mercadorias, não tem capacidade sensório-racional, não se pode delegar ao mercado, segundo a ultrapassada Lei de Say (Lei dos mercados), a coordenação das ações humanas e, por conseqüência, o destino da sociedade. POLANYI, com convicção, afirma:

> Nossa tese é que a idéia de um mercado auto-regulável implicava numa rematada utopia. Uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto (1980: 23).

Não obstante as restrições axiológicas ao mercado, conforme ressalta Polanyi, a teoria do capital humano encontra terreno fértil no atual contexto de mundialização do mercado de educação [superior] e de acumulação flexível do capital, sendo mesmo um dos elementos constitutivos do substrato ideológico. Para melhor esclarecer essa afirmação, note-se, primeiramente, uma definição do que seja a acumulaçãoflexível e, em seguida, o intento, no âmbito OMC, de transformar a educação superior como um serviço transacionável por intermédio de dispositivos do GATS (*The General Agreement on Trade in Services* - Acordo Geral de Comércio de Serviços).

2.1 A acumulação flexível do capital

O modelo de acumulação fordista, gradativamente, vem sendo substituído pelo modelo de acumulação flexível do capital que, segundo HARVEY, "se apóia na flexibilidade dos processos de trabalhos, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (1998: 140). A flexibilidade

no mundo do trabalho ocasiona uma competição espetacular por empregos, precariza as condições de trabalho, elimina postos tradicionais de trabalho e enfraquece a organização coletiva. De acordo com Harvey,

> a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' (em oposição à 'friccional'), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 1998: 141).

O alto desemprego estrutural e os requisitos constantes de novas habilitações para o trabalho são o cenário apropriado para reafirmar a necessidade de o trabalhador "investir-se" de novos conhecimentos e de procurar novas qualificações. Isto significa uma radicalização ideológica da teoria do capital humano, pois, não se trata apenas de uma promessa de rendimentos superiores para aqueles trabalhadores em constante treinamento/escolarização, mas de uma forma de demonstrar que essa é a única chance posta ao trabalhador de manter-se em condições de empregabilidade .

As mudanças em curso no modo de produzir capitalista podem ser melhor visualidas em um quadro comparativo. David HARVEY (1998: 167-168), citando SWYNGEDOUW, apresenta os seguintes contrastes, no que se refere à organização do trabalho, entre o sistema de acumulação flexível e o fordismo:

Quadro 1-COMPARAÇÃO ENTRE FORDISMO E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Fordismo	***Acumulação Flexível***
Realização de uma única tarefa	Múltiplas tarefas
Pagamento *pro rata* (baseado em critérios da definição do emprego)	Pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações)
Alto grau de especialização de tarefas	Eliminação da demarcação de tarefas

Pouco/nenhum treinamento em trabalho	Longo treinamento no trabalho
Organização vertical do trabalho	Organização mais horizontal do trabalho
Nenhuma experiência de aprendizagem	Aprendizagem no trabalho
Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da Força de Trabalho)	Ênfase na co-responsabilidade do trabalhador
Nenhuma segurança no trabalho	Grande segurança para os trabalhadores centrais. Nenhuma segurança e condições de trabalho ruins para trabalhadores temporários

Como se observa, a acumulação flexível exige um trabalhador com qualificações renovadas, em constante atualização e com responsabilidades mais ampliadas. Não seriam essas as características ideais do trabalhador da teoria do capital humano? Apesar de a teoria do capital humano ser anterior a implementação do processo de trabalho baseado na acumulação flexível, pode-se afirmar que se trata de eficaz ideologia no sentido de se tornar um consenso a necessidade da qualificação constante dos trabalhadores para a manutenção da sua empregabilidade, o que é, em última instância, condição *sine qua non* para a efetivação e consolidação do sistema de acumulação flexível.

A teoria do capital humano considera o trabalhador como um capitalista. Esse tipo de assertiva induz o leitor menos atento a conclusões errôneas. Na realidade, essa teoria é o resultado de um sofisma, pois, seus defensores partem de premissas, diga-se de passagem equivocadas, em virtude de tomarem o aparente como essência, ou seja, como se o

trabalhador educado se transformasse em capitalista pelo fato de ter dedicado um tempo de sua vida aos bancos escolares. A aparência não substitui a essência o trabalhador possui a força de trabalho, essa especial mercadoria, fundamental para o processo de trabalho, educada ou não, qualificada ou não, é a única capaz de produzir maior valor do que seu custo aplicado a produção. Dessa maneira, pode-se inferir que a teoria do capital humano é uma ideologia, pois é um constructo falsificado da realidade[16].

O exemplo já exposto a respeito do "mileurismo" na Espanha Catalã talvez fosse o suficiente, entretanto, imagine-se uma possível sociedade de democracia avançada, em que todos os seres humanos tivessem acesso integral e unitário a educação de qualidade, em que a educação fosse um direito de todos e um bem público a ser provisionado diretamente pela esfera pública e em que os diversos campos sociais considerassem todos os atores de modo igualizado, ou seja, em uma sociedade em que o capital cultural, conceito metafórico de Bourdieu, fosse democraticamente distribuído de modo que não houvesse condições de classificar os seres humanos pelo *gap* educativo, como se sustentaria a ideologia da teoria do capital humano? Não haveria suporte para essa teoria porque se houvesse "investimento" em educação para todos, o "retorno" seria igual para todos, ou seja, ideologicamente, o sistema onde se insere a teoria do capital humano (no mundo capitalista) está pressusposta a diferença entre os seres humanos. Friedman afirma:

> Se houvesse capital prontamente disponível para investimento em seres humanos (como existe em termos de investimento em bens físicos), quer através do mercado quer através do investimento direto pelos indivíduos envolvidos ou por seus pais ou benfeitores, a taxa de retorno sobre o capital tenderia

[16] Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã* dizem: "Até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou devem ser" (MARX & ENGELS, 1984, p. 7). Explicam eles mais à frente que a ideologia é um fenômeno próprio do processo histórico: "Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa ***Câmera obscura*** (negrito e itálico originais), é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida" (ibid., p. 22).

> a ser quase igual nos dois campos. Se ela fosse maior sobre o capital não humano, os pais teriam um incentivo para esse capital para seus filhos em vez de investir uma soma correspondente em treinamento vocacional, e vice-versa. (FRIEDMAN, 1983, p. 96).

Dessa forma, a teoria do capital humano continua compatível com um mundo em que predomina o individualismo, a acumulação flexível do capital e a mercadorização global da educação, principalmente, no momento em que organismos como a OMC chama seus associados para a liberalização do setor de serviços relacionados à educação (a transnacionalização da educação). Responder de maneira progressista a essas tendências é fazer um esforço para inverter, ao menos, um conceito da economia aplicado à educação, qual seja, considerar a educação como um investimento econômico em capital humano.

Enfim, a educação, de um direito social inalienável a ser provisionado pelo Estado, é transformada pelos teóricos afinados à teoria do capital humano, em um *input* ao trabalhador, como se fosse uma *commodity*, uma mercadoria, que teria por característica principal fornecer maiores rendimentos ao seu proprietário. Por conseqüência lógica, a educação, especialmente a educação superior, segundo esse referencial de análise individualista, seria regulada no livre jogo do mercado[17]. Conforme alerta

[17] A OMC (Organização Mundial do Comércio), desde 1995, a partir do GATS (The General Agreement on Trade in Services - Acordo Geral de Comércio de Serviços), tem defendido que a educação e mais 11 diferentes setores sejam passíveis de liberalização no mundo do comércio internacional. O GATS classifica em quatro as formas de oferta de serviços em nível internacional. Nesse esquema, a educação, em seus vários níveis e modalidades (primária, secundária, superior, adultos, a distância etc.) passaria a ser apenas mais um serviço a ser provisionado no mercado globalizado, de acordo com a seguinte classificação:
(1) Cross-border supply (oferta transfronteiriça): mobilidade do programa/modalidade (educação a distância, educação on line, franquias de cursos);
(2) consumption abroad (consumo no exterior): mobilidade estudantil (graduação no exterior, graduação-sanduíche, estágios etc.);
(3) commercial presence (presença comercial): mobilidade da instituição (campus filial e campus extensão);
(4) presence of natural persons (presença pessoal direta do provedor): mobilidade científico-acadêmica (professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior).

constante na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe -CRES 2008:

> La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho (CRES, junho 2008).

Considerações Finais

A teoria do capital humano tem sustentado ideologicamente várias vertentes do individualismo e da flexibilidade no mundo do trabalho. O movimento de liberalização ortodoxa, implicitamente é faz parte de um movimento de despolitização das relações sociais e no estabelecimento de mercados como instâncias mediadoras dessas mesmas relações, isto é, substituiindo-se os instrumentos políticos da democracia moderna pelo mercado como instrumento de resolução de conflitos e provisionador de serviços públicos (mesmo os compulsórios).

Esse tipo de liberalização revigora as teorias que têm o mercado como ótimo alocador de recursos e eficiente descompressor dos conflitos políticos. O que, ao se aceitar, por exemplo a teoria do capital humano, enfraquece a

defesa da educação como um direito social ou bem público a ser provisionado diretamente pelo Estado.

Milton Friedman, teórico da liberalização ortodoxa e defensor da teoria do capital humano, questiona a eficácia da democracia política na definição de questões que envolvam a democracia econômica, por isso propõe a mercadorização das demandas sociais em lugar da luta política:

> Qualquer aumento do número de questões, para as quais é necessário uma concordância explícita, sobrecarrega demais os fios delicados que mantêm uma sociedade coesa. Se chegar a questões nas quais os homens estão profundamente envolvidos, mas de pontos de vista diferentes, pode ocorrer rompimento da sociedade. Diferenças fundamentais sobre valores básicos quase nunca, ou nunca mesmo, podem vir a ser resolvidos nas urnas; na verdade, só podem ser decididos, embora não resolvidas, por meio de um conflito. As guerras civis e religiosas da história constituem testemunhos sangrentos desse julgamento (FRIEDMAN, 1983, p. 30).

Frise-se que, para Friedman, a educação superior é preparação vocacional ou aprimoramento profissional. A partir dessa perspectiva teórica, a educação é considerada como um investimento no próprio indivíduo

> Trata-se de uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se torna produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços - mais alto do que receberia em outras circunstâncias. Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital - quer sob a forma de uma máquina

> quer em termos de ser humano [sem grifos no original] (1983, p. 95).

Em síntese, este é o princípio basilar da teoria do capital humano, corrente organizada e sistematizada na Universidade de Chicago. Os teóricos a ela filiados tratam a educação como um investimento em capital humano, ou seja, o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano tem o efeito de proporcionar rendimentos ao seu proprietário

A educação não pode ser classificado como um mero investimento no indivíduo pois não se trata de um simples instrumento econômico, pragmaticamente, comprado e utilizado por indivíduos com vistas a obterem maiores ganhos, como desejariam determinados *think tanks* e teóricos relacionados à economia neoclássica que tenham a teoria do capital humano como referencial de análise. A educação, por ser um direito social, diga-se de passagem duramente conquistado pelos movimentos populares, deve ser considerada um bem público.

Nunca será demais lembrar e ressaltar que para se alcançar o ideal de se prover educação de qualidade para todos, o Estado tenha que destinar em orçamento público, na forma de investimento e custeio, o montante necessário com vistas a prover um direito social inalienável e inegociável. Não se pode ter o interesse calculista aplicado à educação, conforme alerta a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe -CRES 2008 "La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región [América Latina e Caribe]"[18]

---

[18] Excertos extraídos da Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe -CRES 2008:
"1 - La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.
2 - El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Mário L.N., CATANI, Afrânio M., **Universidade e Neoliberalismo**: O Banco Mundial e a Reforma Universitária na Angentina (1989-1999). Londrina: Práxis, 2004.

_____; _____. Políticas Públicas para o Ensino Superior no Brasil: de FHC a Lula. In: AZEVEDO, Mário L.N. **Política Educacional Brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

BANQUE MONDIALE. **Rapport Annuel 1996**. Washington: Worl Bank: 1996.

BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

BRUNO, Lúcia. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

CASTRO, Cláudio de Moura. A Educação Especializada para Empregos Gerais: O mercado para a Educação Superior no Brasil. **Revista do IPEA**: Planejamento e Políticas Públicas. n°3, junho/1990.

CRES. **Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES 2008**. Disponível em <www.iesalc.unesco.org.ve>. junho 2008.

DIAS, Marco Antonio R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004.

---

la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

3 - Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público" (CRES 2008, junho 2008).

_____. **A universidade no século XXI**: do conflito ao diálogo de divilizações. Documento on line: 2007. Disponível em <www.mardias.net>, acesso em 01 mai 2008.

DUPAS, Gilberto. Empresas Transnacionais, Globalização e Emprego: Oportunidades e Riscos. In: Estratégias das Transnacionais: Oportunidades e Riscos (vários autores). **Coleção Documentos/Série Assuntos Internacionais** - n° 44, abril/1996. IEA/USP.

FOLHA DE SÃO PAULO. Economia cria "inempregáveis", diz FHC. São Paulo: cad.1, p.12, 08.04.97.

FRIEDMANN, Georges. **O Trabalho em Migalhas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAZZOLA, Ana Lúcia. **Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008**. extraído de <www.iesalc.unesco.org.ve>, MESALC-IESALC-UNESCO. CRES 2008 (Cartagena de Índias, Colômbia, jun. 2008

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

IESALC. **América Latina y el Caribe**: alto a desigualdades en la educación superior (escrito por prensa). Extraído de <www.iesalc.unesco.org.ve>, acesso em 10 jun 2008.

LOBATO, Elvira. Graduado ocupa emprego de nível médio. **Folha de S. Paulo**. Extraído de <www.uol.com.br/folha>, publicado em 04 fev. 2008, acesso em 04 fev. 2008.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Moraes, 1980.

OCDE. **Human Capital Investment**. Paris: OCDE, 1999.

OLIVEIRA et alii (CATANI, HEY e AZEVEDO). Democratização do acesso e educação superior no Brasil. In: **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP/MEC, 2008.

SALM, Claúdio L. **Escola e Trabalho**. São Paulo: brasiliense, 1980.

SCHULTZ. Theodore W. **O capital humano**: investimento em eucação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

STEIN, Luciana. Os mileuristas definem novo padrão de consumo. **O Valor Econômico**. Extraído de http://www.valoronline.com.br/valoreconomico/285, Acesso 21 fev. 2008.

TAVARES, Priscilla Albuquerque. **Papel do Capital Humano na Desigualdade Salarial no Brasil no Período de 1981 a 2006**. Dissertação (Mestrado em Economia). São Paulo. FEA-USP, 2007

UNESCO. **Compendio Mundial de Educación**. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), 2007.

____. **Educatin for All by 2015**. Will we make it? Paris: UNESCO, 2008.