

Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo¹

Sonia Maria Rummert²

Eveline Algebaile³

Jaqueline Ventura⁴

Notas sobre o capital-imperialismo e o desenvolvimento desigual e combinado na atualidade

A título introdutório, apresentamos um conjunto de reflexões sobre facetas da totalidade da qual faz parte o Brasil atual, ainda guardião de valores históricos da nossa forma particular de dominação burguesa e da mentalidade de longa duração herdada do período colonial e escravista, que, em simultâneo, busca firmar sua integração subalterna no atual cenário da denominada *globalização*.

Faz-se necessário, inicialmente, tecer algumas considerações acerca do termo *globalização*, já integrado ao léxico político e econômico de forma polissêmica e tornando-se, por isso, de pouco valor analítico. Tal polissemia, entretanto, concorre, significativamente, para que seu conteúdo nebuloso crie capilaridades no imaginário social, favorecendo a naturalização daquilo que é formulado e construído pelos homens, com o conseqüente obscurecimento do real.

Incorporada à agenda internacional desde a década de 1980, aproximadamente, a acepção de *globalização*, com seu conteúdo político, pareceu abater-se sobre a humanidade de forma violenta e inexorável. Segundo Limoeiro-Cardoso (2005, p. 98), as teses que dão conteúdo ao termo *globalização*, consistem, em seu conjunto, numa ideologia que “Expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica – luta essa que passa pela mídia e pela academia - para tornar-se dominante mundo afora”. Para a autora, a concepção de

¹ O presente texto constitui a íntegra do trabalho encomendado que serviu de base à apresentação no GT Trabalho e Educação, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011. As reflexões incorporadas ao texto derivam de pesquisas que vêm sendo empreendidas, pelas autoras, com apoio da CAPES, do CNPq, da FAPERJ e do Programa de Prociência/UERJ.

² Professora Associada, integrante do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. E-mail: rummert@uol.com.br

³ Professora Adjunta, integrante do quadro permanente do PPFH e do Mestrado em Educação da FFPUERJ. E-mail: ealgebaile@gmail.com

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: jaqventura@uol.com.br.

globalização constitui uma ideologia, por distanciar-se das teorias e das ciências, uma vez que se reveste do caráter de verdade absoluta que, em decorrência, não admite questionamentos ou refutações. Apresentando-se como um determinismo que anula, a priori, qualquer alternativa histórica, os argumentos que a apresentam não resistem às evidências e ao confronto com análises histórico-sociais. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a argumentação que define e defende as teses da inexorabilidade da globalização objetiva conquistar o consentimento ativo dos governados (Gramsci 2000a) em relação às estratégias de expansão e consolidação do capital.

Ainda apoiados em Limoeiro-Cardoso (2005, p. 106-107), consideramos necessário evidenciar, para os objetivos deste trabalho, o fato de que a idéia de globalização “sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de ‘globalizar’ referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza e exclui, não por acidente ou causalidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima dessa regularidade ou norma, dificultando sua percepção e mesmo omitindo-a”.

Para Fontes (2010, pp. 153-154), o termo globalização e a expressão que a ele se acopla, “nova ordem mundial”, descreve, “de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais”, tornando-se um “bordão repetido à exaustão, ora como miragem, de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos ‘ajustes’ e expropriações”. Nada mais pertinente, portanto, do que compreender a globalização como “fábula”, como tão bem formulou Milton Santos (2004).

A análise que Fontes apresenta nos leva a adotar o conceito de “capital-imperialismo” (2010), por compreendê-lo como dotado de forte valor explicativo para proceder à análise da sociedade brasileira atual, particularmente em suas expressões complexas no âmbito dos processos sociais da educação e da formação humana. Corroboramos nossa opção o fato de que sua abordagem não se restringe às relações econômicas *stricto sensu*. Ao contrário, funda-se nas “relações sociais sob o capitalismo” (2010, p. 304), compreendendo, à luz de Marx, o capitalismo como uma forma histórica de organizar a vida social, a qual impõe o “econômico como sua dimensão central, como se fosse o móvel central e o fulcro da existência humana” (Fontes 2010, p. 305).

Tomando como referência de partida o conceito de imperialismo em Lênin, Fontes analisa seu percurso, expansão e transformações para apresentar o conceito de capital-imperialismo, identificando “algumas das modificações cruciais que

experimentou nos cem anos que nos separam de Lênin” (Fontes 2010, p. 155). São três as características do capital-imperialismo: “o predomínio do capital monetário”⁵, a “dominação da pura propriedade capitalista” bem como seu “impulso avassaladoramente expropriador” (Fontes 2010, p. 146).

Segundo a autora,

Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas da produção local, impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência, ambiental e biológica.⁶ [...] À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades prec3edentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário-autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho. (Fontes 2010, p. 149 – grifos nossos)

O capital-imperialismo impõe à sociedade a “exigência de que toda a consciência se resuma a expandi-lo, de forma cooperativa, ou ‘proativamente’” (Fontes 2010, p. 17). Nessa perspectiva, constrói-se o mosaico do senso comum (Gramsci 1999), que se estrutura nos embates quotidianos como expressão das formas como as

⁵ A partir de Marx, Fontes (2010, pp. 34-35) afirma que o capital monetário “expressa e resulta da expansão do capital industrial ou funcionante e a impulsiona numa escala muito superior. [...] No momento em que o capital monetário se autonomiza perante o trabalho, se distancia dos trabalhadores concretos – aos quais segue impondo a exploração e se beneficiando da valorização que acrescentam ao trabalho morto”.

⁶ Particularmente sobre o caso da América Latina, a análise de Carvalho (2011, p. 1-2) é profundamente esclarecedora: “Iniciemos nossa abordagem realizando um interessante exercício. Peguemos dois mapas, o primeiro contendo as áreas da América do Sul onde se concentram recursos naturais estratégicos como madeira, água, minério e terras férteis, entre outros; o segundo com a localização de todas as obras de infraestrutura previstas pela II RSA [2000] e pelo PAC em suas respectivas carteiras de projetos. Agora, coloque um sobre o outro. [...] Sem dúvida alguma, você não terá dificuldades para chegar à conclusão de que os empreendimentos que estão sendo executados, ou que ainda serão implementados na Amazônia buscam, entre outros objetivos, garantir o acesso de poderosos grupos econômicos àqueles recursos. Ocorre, porém, que garantir o acesso não basta. É necessário também que o uso e o controle dos mesmos sejam efetivados a qualquer custo. Dessa forma, uma série de medidas vêm sendo tomadas pelo governo federal para que os interesses das grandes corporações sejam plenamente satisfeitos: linhas de financiamentos que mais parecem doação de recursos públicos, estabelecimento de ‘parcerias público-privadas’, concessão de exploração à iniciativa privada, mudanças constitucionais, flexibilização da legislação ambiental etc. Um último exercício. Sobreponha aos mapas anteriores outro contendo a localização das bases militares norte-americanas na América do Sul, talvez fique surpreso com a ‘coincidência’ existente já que esses ‘enclaves’ do *império* permitem aos estadunidenses o controle militar de todos os territórios concentradores de recursos naturais”.

consciências singulares e sociais incorporam e/ou re-significam a ideologia dominante difundida pelos múltiplos aparelhos de hegemonia (Gramsci 1999).

É importante assinalar, também, que a dinâmica do capitalismo, bem como da reprodução do capital, funda-se numa aparente autonomização da economia, que se apresenta como portadora de uma lógica própria e irrefutável. Tal processo reside, tão somente, na dimensão fetichista, apontada por Marx (1983; 1984), de substituição das relações humanas por relações entre coisas.

Nesse quadro, é fundamental sublinhar, como Marx, Gramsci e como Fontes, que um modo de produção não fica restrito à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida, à produção da existência. Esse pressuposto constitui elemento fundamental quando nos debruçamos, como no caso deste trabalho, sobre as questões relativas à educação e à formação humana, forjadas na historicidade contraditória em que adquirem forma e conteúdo, predominantemente, subsumidas ao capital. Trata-se, nesse caso, de analisar elementos essenciais ao amplo e complexo processo de “produção da base social que nutre o capital” (Fontes, 2010, p. 42).

Hoje, o capital-imperialismo, sob a égide do capital monetário⁷, assenta-se sobre dois mitos fundamentais: o primeiro refere-se ao fato de que é na atividade de gestão intelectual que se constrói o lucro, do qual deriva, por exemplo, o fetiche da sociedade do conhecimento; o segundo mito, que decorre do anterior, propaga a tese de que o trabalho vivo não assume mais nenhuma função relevante na vida social.

Retoma-se, assim, a necessidade de sublinhar a centralidade do trabalho, quando sua atual forma histórica, o sistema salarial, parece perder espaço, por meio de outras formas de extração de mais-valor, que configuram a “nova morfologia do trabalho”, como a denomina Antunes (2005). Essa nova morfologia agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarterização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho.

Nesse quadro, o aspecto fundamental a assinalar reside na relação estrutural, interdependente e contraditória entre o capital produtivo e o capital monetário, onde a remuneração do segundo depende, como demonstra Fontes (2010), da intensificação da

⁷ Segundo Fontes, “Não se trata simplesmente da subordinação de capitalistas industriais a capitalistas bancários ou agiotes. Trata-se do ponto máximo de concentração da propriedade capitalista” [...] que se concretiza como “propriedade das condições sociais de produção a cada dia envolvendo dimensões mais extensas – dispondo de maiores volumes de inversões para extrair o mais-valor” (*op. cit.*, p. 36).

extração de mais-valor do primeiro. Ao escamotear o fato de que é o trabalho que remunera o capital monetário, oblitera-se, por consequência, o fato de que, se por um lado, o trabalho pode prescindir do capital, por outro não há possibilidade de que o capital, mesmo sob a forma de capital monetário, exista sem o trabalho.

Educação e formação humana no capital-imperialismo

Sociedade e trabalho no percurso histórico criam e formam os homens. Todavia, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, ainda que ofereçam ao mesmo tempo grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. Na época do capitalismo essa contradição tornou-se particularmente aguda. (Suchodolski 2010, p. 55).

Ao se disseminar mundialmente, o capital-imperialismo engendra um conjunto tipificado de políticas que tornam, a cada momento, mais complexas tanto a própria luta de classes quanto sua compreensão. Nesse sentido, a busca de elucidação das tensões e dilemas postos pelo capital-imperialismo não pode prescindir das fundamentais contribuições de Gramsci, em particular suas formulações acerca dos aparelhos de hegemonia e da teoria ampliada do Estado que evidenciam que a luta de classes possui intensa e extensa capilaridade em todo o tecido social e, ainda, que no cenário do capital-imperialismo esse Estado se transforma, sobretudo, “em arcabouço territorializado no interior do qual agem os processos moleculares de acumulação do capital” (Harvey 2004, p. 79).

O capital-imperialismo age numa perspectiva global e com referências culturais supranacionais, atuando num mundo de mercados de símbolos, coisas e seres humanos cada vez mais ampliados. São exploradas, assim, as individualidades, as singularidades e as particularidades que são associadas, de formas induzidas pelas realidades midiáticas, a novos contornos de homogeneidade sob a égide mágica da *globalização*.

Nesse cenário, as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal se viabilizam com um alcance nunca antes atingido, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana. Torna-se, agora, necessário debruçar-se, a partir de novas perspectivas, tanto sobre os diferentes aspectos da formação humana quanto, em particular, sobre a questão educacional para, simultaneamente, fazer frente à superprodução acompanhada de expressiva redução da

força de trabalho diretamente empregada, a drástica e sempre buscada redução dos custos do trabalho, bem como para aprofundar e intensificar as estratégias de controle social em situações de agudas formas de expropriação. Ademais, nesse estágio intensivo de produção/expropriação, a produtividade do trabalho depende, parcialmente, do progresso das técnicas de produção, e da decorrente necessidade de elevação do nível de subsistência da força de trabalho.

A permanente expansão e consolidação do capital-imperialismo exige a internacionalização das políticas públicas, dos processos de gestão, das regras e normas necessárias para fazer funcionar os sistemas de produção e de consumo em todo o território que atinge ou pretende atingir, de forma integrada e coadunada às necessidades do sistema produtivo total que ele próprio engendrara. Constroem-se, assim, reajustes importantes e rearticulações políticas, culturais e institucionais, bem como são modificados seus comportamentos enquanto entidades nacionais. Nesse contexto, “é lançada uma ofensiva ideológica, política e econômica que, além de servir como base de barganha das ‘alianças estratégicas’, proclama o fim das políticas nacionais, tanto econômicas quanto culturais” (Dreifuss 2004, p. 263).

As análises formuladas por Gramsci sobre a constituição das bases sociais em que se construiu a formação do trabalhador nos EUA sob a égide do fordismo (Gramsci 2001), bem como suas elaborações acerca dos aparelhos privados de hegemonia da Europa de seu tempo (Gramsci 1999) tornaram-se, nas décadas finais do sec. XX e nos anos iniciais deste século, uma fecunda apreensão de como a “forma cosmopolita por excelência da política do capital-imperialismo, organizada tanto nos diferentes planos nacionais quanto em agências e entidades internacionais” (Fontes 2010, p.309) se organiza e se evidencia. Tais formas cosmopolitas constituem, na atualidade, frentes de grande mobilidade e de largo alcance que definem, por exemplo, as bases do que ainda se convencionava denominar de sistemas nacionais de educação. Nesse contexto, as agências e entidades fomentam e implementam ações que se expandem e se multiplicam, visando, simultaneamente, encapsular reivindicações nos planos nacional e internacional, reconvertendo-as em formas paliativas e/ou filantrópicas ou, mais grave, em espaços de atuação lucrativa.

Uma das idéias-força que organiza a pedagogia do capital-imperialismo é a pedagogia das competências, tal como apropriada, de forma hegemônica, pelas forças dominantes, tanto no plano conceitual quanto prático. Se, anteriormente, a intervenção do capitalismo internacional, no âmbito educacional, se dava de forma talvez menos

evidente (à exceção do formato fordista da escola de massa), agora a permeabilidade do conceito atravessa, sem fronteiras e igualmente, o espaço-tempo produtivo e o espaço-tempo escolar, tornando-se um eixo pedagógico orientador que se pretende de caráter universal. Constituindo referência central na definição de políticas tanto de formação quanto de gestão, tanto no âmbito educacional e quanto no do controle e administração da força de trabalho, a noção de competências, pelo que encobre acerca de suas intencionalidades e pelo que promete como panacéia para as expropriações, coaduna-se com o considerado inevitável processo de expropriação dos trabalhadores e de flexibilização das formas contratuais e do processo produtivo.

Não é nosso objetivo discutir, aqui, as compreensões acerca da noção de competências⁸. Também não se faz necessário demonstrar que a pedagogia das competências, embora francamente hegemônica, não impede que várias iniciativas pedagógicas se ancorem nas formulações da qualificação, enquanto expressão de construções e relações sociais, que se coadunam com a epistemologia que embasa a educação omnilateral fundamentada na ontologia marxiana. Nessa perspectiva, também não devem ser ignorados os estudos e as ações que, sob ótica efetivamente comprometida com o trabalho, evidenciam as relações existentes, e as possíveis de serem construídas, entre a qualificação e as experiências⁹.

O que consideramos relevante assinalar aqui são a extensão e a profundidade do acolhimento da pedagogia das competências no complexo societário atravessado pelo capital-imperialismo, em particular daqueles países (economias) que ocupam a posição de integração subalterna. Trata-se, segundo nosso entendimento, de um claro exemplo de guerra de movimento¹⁰ (Gramsci 2000a) impetrado pelo capital-imperialismo, no âmbito educacional, que atravessa desde o território de cada escola até as instâncias de poder que formulam as bases e as diretrizes para a educação da classe trabalhadora. Talvez, constitua, mesmo, um dos maiores êxitos em termos de intervenção na educação

⁸ Ver, por exemplo, Araújo (1999; 2002; 2003; 2004), Deluiz (2001a; 2001b), Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2007), Ramos (2001a; 2001b; 2001c; 2003).

⁹ Ver, por exemplo, Fischer (2006; 2008a; 2008b; 2009; 2010).

¹⁰ Valemo-nos, aqui, da categoria gramsciana de guerra de movimento por a compreendermos como referente a ofensivas que objetivam não deixar margem a disputas no terreno da hegemonia. Acerca da restrição, a partir da formulação de Gramsci sobre a guerra de movimento só ser viável no Oriente, entendemos que a configuração internacional atual nos permite identificar “espaços de oriente” no ocidente e vice-versa. Afirmações de Gramsci: acerca da guerra de movimento, tais como: “o boicote é guerra de movimento, a greve é guerra de posição” (2000a, p. 124) ou, “na política subsiste a guerra de movimento enquanto se trata de conquistar posições não-decisivas e, portanto, não se podem mobilizar todos os recursos de hegemonia e de Estado”. (*idem*, p. 255) indicam que a relação linear entre a guerra de movimento e o oriente restringe o valor de análise do conceito.

da classe trabalhadora, na contemporaneidade, representando uma forma de ocupação imaterial da escola. Verifica-se, assim, no âmbito educacional, uma forma exemplar de ingerência estratégica das “novas elites orgânicas [que] formam verdadeiros ‘governos privados’, que se ocupam da formulação de macro diretrizes para os mais variados âmbitos de ordem econômica, social, nacional e internacional” (Dreifuss 2004, p.60).

Entendemos serem elementos-chave da guerra de movimento do capital-imperialismo no âmbito da educação, a disseminação e a apresentação revestida de intensa positividade, via intelectuais e acadêmicos, da pedagogia das competências. Também constitui elemento fundamental a série de conferências e encontros organizados e financiados pelos organismos internacionais, realizados, de forma intensa, na década de 1990¹¹. Nesse cenário, merece destaque o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir (Delors 1998) que, precedido pelas teses difundidas na Conferência Mundial Educação para todos, ocorrida na cidade de Jomtien, Thailand, em 1990, constituiu marco político-acadêmico. Tais documentos, de grande acolhida internacional, particularmente nos países de perfil socioeconômico de integração subalterna, propugnam a orientação de que o Estado deve ter sua atuação no âmbito educacional suplementada por parcerias com a iniciativa privada e com as agências do terceiro setor. Outro elemento-chave que não pode ser ignorado consiste na forma de captura da educação por sua integração, como mercadoria, nos Tratados de Livre Comércio, por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, que incluiu a educação no conjunto das atividades a serem liberalizadas e flexibilizadas, de acordo com os princípios da Organização Mundial do Comércio (OMC)¹². A destacar, também, a ênfase nos saberes atitudinais, envolvendo valores, competências, habilidades e relações interpessoais, que abordaremos adiante.

¹¹ Cabe assinalar a relevância do Relatório: Conferência mundial sobre a educação para todos – Responder às necessidades educativas fundamentais (PNUD, Unesco, Unicef, World Bank: Jomtien, Thailand, 1990), bem como do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir (*op. cit.*), na formulação desse ideário em virtude de suas intencionalidades, disseminação e acolhida. Devem ser lembrados, ainda, documentos derivados de grandes conferências internacionais ocorridas ao longo da década de 1990, sobre temas candentes no cenário mundial, como: desenvolvimento, governança global, meio ambiente, mulheres, entre outros. Particularmente sobre a influência dos organismos internacionais na educação na América Latina e no Brasil, ver, por exemplo, Leher (1999a; 1999b; 2004) e Siqueira (2003; 2004).

¹² Criada em 1995 e sediada em Genebra, a OMC promove, monitora e arbitra as relações comerciais internacionais. Tem por objetivo estabelecer regras que facilitem a expansão da produção de bens e serviços e ocupa-se da regulamentação do comércio de bens, de serviços e da propriedade intelectual.

Outra face dessa guerra de movimento, da qual não trataremos aqui, consiste nas diferentes formas de desvalorização dos profissionais da educação em nível internacional, conforme abordado por John Bellamy Foster (2011). A ofensiva aos docentes foi *contemplada* pela publicação da Unesco (1998). Numa clara subsunção da educação à demanda do capital-imperialismo, o documento formula um ataque direto à carreira docente, afirmando: “A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal” (Unesco 1998, p.163).

Exemplifica, também, as formas de intervenção nos currículos escolares de cada país, bem como as estratégias de regulação dessa guerra imaterial de movimento, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) realizado, pela primeira vez no ano de 2000, a partir de iniciativa e coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Unesco¹³. Instrumento nivelador e, sobretudo, indutor, que objetiva avaliar aptidões ou competências comparáveis internacionalmente, tal Programa se propõe medir a “capacidade dos jovens de usar seus conhecimentos e competências para enfrentar os desafios do cotidiano, ao invés de meramente observar sua capacidade de dominar um determinado currículo escolar” (OCDE 2001a, p. 2). O Pisa “descreve as competências em compreensão da escrita, em cultura matemática e científica dos alunos, estabelecimentos e países, delimita os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências – tanto na escola como em casa – e analisa as interações desses fatores bem como suas implicações políticas” (OCDE 2001b, p. 4).

Não podemos deixar de assinalar, ainda, que “A noção de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais” (Ferreti; Silva Jr. 2000, pp. 52-53) Esta análise, elaborada no início da década passada, foi intensamente corroborada ao longo dos últimos dez anos, ganhando força analítica que evidencia o fato de que a formação

¹³ No Brasil, a instituição responsável pela implementação do Pisa é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e execução do Programa a nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral. A amostra de escolas, construída com base no Censo Escolar, foi definida pela Westat, instituição norte-americana que integra o Consórcio Internacional que administra o Pisa.

dos trabalhadores não pode ser compreendida como uma questão desencarnada das lutas sociais inerentes à relação conflituosa entre capital e trabalho. Segundo os autores,

a definição, certificação e valorização das competências [...], não são questões meramente técnicas, derivadas das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas políticas e históricas, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, em que ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isso pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a naturalização da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade [...]. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na “realidade”, enfim), enquanto a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de interesses meramente corporativos. (Ferreti; Silva Jr. 2000, p. 53).

É nesse contexto, que a pedagogia das competências propicia, entre outros aspectos, a formulação de novos modelos de formação e de controle mais difusos, intensos e extensos sobre a força de trabalho, obliterando, a partir dos discursos que a apresentam, a defendem e a propagam, o cada vez mais agudizado processo de transformação da força de trabalho em mercadoria. Na esteira da ilusão capitalista, criam-se, também, ilusões acerca da autonomia do trabalhador, em verdade cerceada pela real heteronomia que o capital requer da força de trabalho ou, ainda, em torno de uma criatividade continuamente capturada e transformada em trabalho-morto (Marx 1983).

Zarifian (2001a, p. 53), por exemplo, advoga que nos processos produtivos regidos pelo modelo de competência o trabalho “constitui expressão direta da potência do pensamento e da ação do trabalhador”. Entrelaçando qualificação e competência, afirma, também, que “alguém é tanto mais qualificado (e, portanto, melhor remunerado) quanto mais autônomo no seu trabalho” (Zarifian 2001a, p. 67). Em obra anterior, (Zarifian 2001b), o autor defende, ainda, a tese de que não são os diplomas ou os saberes que são julgados, mas sim a capacidade do indivíduo manifestar competências e produzir efeitos importantes no trabalho.

Chama atenção a forma como Zarifian assinala o fato de que alguns saberes e competências parecem ser mais relevantes do que o conhecimento construído a partir de um percurso de formação que pressuponha escolaridade, educação formal e efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. Não é outro, entretanto, o espírito que rege a afirmação feita, sobre o mesmo tema, no relatório da Unesco (já referido), com suas prescrições, de caráter discriminador, à educação dos países em condição de integração subalterna no capital-imperialismo:

é provável que nas organizações ultratecnicistas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento. (Unesco 1998, p. 95 – grifos nossos).

A ênfase no caráter predominantemente comportamental da formação do trabalhador já foi suficientemente analisada e visa, sobretudo, ao cada vez mais necessário consentimento ativo dos governados, como já referido. Vale, entretanto, assinalar aqui a retórica que aponta para um movimento, não novo, mas re-significado, de justificativa e até mesmo de sugestão de positividade na baixa escolarização de parcela expressiva da classe trabalhadora, particularmente a dos países em *desenvolvimento* e, também, das populações periféricas expropriadas no interior dos países que integram o núcleo orgânico no âmbito do capital-imperialismo. Pretere-se, assim, para parte expressiva da classe trabalhadora, o domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico em função da aquisição de saberes fragmentados, supostamente aqueles úteis para a vida cotidiana e, predominantemente, de aprendizagens de caráter comportamental, as quais são denominadas de competências para a vida.

A intencionalidade da proposição, que sinaliza para qualidades essenciais *inatas*, que não são aprendidas em um percurso escolar, reside na preparação de terreno espacial e humano para atender aos processos que caracterizam o comportamento competitivo do capitalismo. Trata-se, portanto, de ampliar a rede internacional de divisão social do trabalho, ampliando, de forma regulada, as possibilidades de educação e formação segundo as necessidades da permanente reprodução/ampliação do capital.

Tal ampliação, entretanto, não se dá nas mesmas formas históricas anteriores; a atual complexificação societária exige, mesmo em situações de trabalho precarizadas e periféricas, a elevação do nível de subsistência da força de trabalho.

Ao pilar formativo da pedagogia das competências outro se agrega, complementando-o; trata-se do conjunto argumentativo que enaltece e propaga o empreendedorismo, referido no modelo de *ethos empresarial*, difundido, por exemplo, na década de 1990, na América Latina, pela Cepal¹⁴. Tema também merecedor de diversas e claras críticas, o empreendedorismo pode ser aqui sintetizado como a estratégia de convencimento do trabalhador de modo a fazê-lo perceber-se, ilusoriamente, ele próprio como um capitalista como aqueles que detêm os meios de produção, o que é corroborado com a difusão das teses do fim das classes e do trabalho sob a forma histórica do emprego. Trata-se de estratégia de convencimento já identificada no século XIX, que cada vez mais toma forma e ganha argumentos políticos e acadêmicos que a corroboram.

Como percebido por Marx (1984, p. 323),

Eles [os economistas apologéticos] dizem: o mesmo dinheiro realiza aqui dois capitais; o comprador, – o capitalista – converte seu capital monetário em força de trabalho viva, que incorpora a seu capital produtivo; por outro lado, o vendedor – o trabalhador – converte sua mercadoria – a força de trabalho – em dinheiro, que despende como rendimento, o que justamente o capacita para vender sempre de novo sua força de trabalho e assim mantê-la; sua força de trabalho é portanto, ela mesma seu capital em forma-mercadoria, da qual flui continuamente seu rendimento. [...] Que um homem esteja continuamente obrigado a vender, sempre de novo, sua força de trabalho, isto é, a vender-se a si mesmo, a uma terceira pessoa, demonstra, segundo esses economistas, que ele é um capitalista, porque continuamente tem mercadoria (ele mesmo) para vender.

É na esteira dessa tese desvelada por Marx, e a partir da qual se constrói, na segunda metade do século XX, a Teoria do Capital Humano, que se evidencia que a ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista constitui, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade da força de trabalho que não é linear, mas fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentário. A tais demandas somam-se as cada vez mais intensas necessidades de controle social, derivadas, diretamente, da intensificação da expropriação. Tal controle busca efetivar-se tanto pela obtenção do consentimento ativo dos governados, visando a

¹⁴ Análise acerca da questão pode ser encontrada em Rummert (2000).

torná-los co-partícipes dos processos de expropriação, quanto por meio do que denominamos de políticas de invisibilidade (Rummert 2009), que objetivam, no mais das vezes, assegurar *lo indispensable para evitar la constitución de los grupos más vulnerables en emergentes contra el poder establecido* (Puiggrós; Gagliano 2004, p. 26).

Os aspectos aqui brevemente apresentados são permeados por uma necessidade imposta pelo atual estágio do conhecimento científico e tecnológico, tal como apropriado pelas forças dominantes e desigualmente disseminado de forma parcelar e fragmentária no processo de desenvolvimento desigual e combinado da socialização da produção. Defronta-se, assim, o capital-imperialismo com a necessidade, já assinalada, de elevar o nível de subsistência da força de trabalho, bem como de fazer frente às possibilidades de desestabilização advindas dos processos de correlações de forças, o que requer permanentes estratégias de controle social. É nesse cenário do capital-imperialismo que a educação é chamada à cena, de forma recorrente, como estratégia que visa a fazer frente ao estado de indeterminação da contemporaneidade.

As particularidades do Brasil, e a integração subalterna ao capital-imperialismo

No caso do Brasil, o capital-imperialismo assume forma e conteúdo particulares, marcados por ser o país, hoje, detentor de condições fundamentais para constituir um pólo integrado subalternamente ao capital-imperialismo, entre as quais podem ser destacadas: um ciclo de industrialização do capital, contando com diferentes setores econômicos complexamente entrelaçados; “um Estado plasticamente adaptado ao fulcro central da acumulação de capitais” (Fontes 2010, p.307) e formas que podem ser suficientemente estáveis de contenção de manifestações reivindicativas populares e de apassivamento da classe trabalhadora. Cabe registrar, ainda, a complexificação de nosso padrão de sociabilidade, tendo em conta tanto as transformações ocorridas nas formas de lutas populares quanto nos padrões de atuação burguesa. Tal complexidade se acentua ao trazermos, também, para a análise, as contradições de longa duração que remontam aos traços de nossa colonização ainda não superados, entre os quais se destacam a “especificidade política e o estatuto rebaixado da questão da força de trabalho, escravismo e *encomiendas*, que lhe confere especificidade social” (Oliveira

2003, p. 127). É a essa formação heteróclita que Oliveira denominou “ornitorrinco” (2003).

Como assinalamos anteriormente, o presente trabalho aborda aspectos relativos à educação e formação humana no Brasil das duas últimas décadas, não sendo possível, portanto, proceder à análise de períodos históricos anteriores. Faz-se, entretanto necessário assinalar, com base em Florestan Fernandes (2008), o fato de que as burguesias brasileiras, em todos os períodos históricos articularam-se e estabeleceram acordos com as burguesias dos países dominantes. Em nosso recorte temporal e partindo do conceito de capital-imperialismo, concordamos com Fontes (2010), para quem a adequação das burguesias brasileiras ao capital-imperialismo teve início, ainda tímido, na década de 1970, aprofundou-se na década seguinte, quando se verificou o estancamento da tendência à formalização das relações salariais (Oliveira 2003, p. 142) e adquiriu os contornos de caráter político-econômico convenientes, a partir dos anos de 1990. Cabe assinalar, ainda, para os fins deste trabalho, os processos de apassivamento empreendidos com o fito de submeter os trabalhadores ao tipo de sociabilidade necessária a cada vez maior expansão do capital-imperialismo, numa permanente ação pedagógica de construção e manutenção da hegemonia¹⁵.

Nesse cenário, a educação é chamada a desempenhar papel essencial no conjunto de estratégias de controle social do capital-imperialismo subalterno como: a promoção de políticas de redução da pobreza da ampla massa de trabalhadores; a criação de parcerias público-privadas, entre outras “ações articuladas” com empresas, bancos e organizações empresariais e da sociedade civil para colaborar nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da “questão social” (Montaño 2002).

Esse complexo entrelaçamento de ações pedagógicas, nas duas últimas décadas, vem se caracterizando por conjugar, em proporções particulares: a ênfase na educação como solução individual para a precarização da vida e para o intensificado processo de destituição de direitos; a captura de movimentos (sociais e sindicais) de organização dos trabalhadores, visando a torná-los co-participes de sua própria condição de expropriação – pela “conversão mercantil-filantrópica” e pelo “empresariamento direto de setores populares” (Fontes 2010, p.347); e, ainda, pela ampliação do incentivo ao consumo, viabilizado, inclusive, pelo que Fontes denomina de políticas de gotejamento (2010, p. 348 e 2005). Na mesma linha de argumentação acerca do papel anestesiador do

¹⁵ Conforme Gramsci (1999, p. 399): “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”.

consumo, Oliveira afirmava em 2003: “Todas as formas dos produtos da revolução molecular-digital podem chegar aos estratos mais baixos de renda” (2003 p. 144)¹⁶. Referindo, em sua análise, à Escola de Frankfurt, o autor ressalta, ainda, que “essa capacidade de levar o consumo até os setores mais pobres da sociedade é ela mesma o mais poderoso narcótico social” (Oliveira 2003, p. 144).

A compreensão mais ampla da extensão desse processo nos é oferecida por Florestan Fernandes, quando analisou, ainda na década de 1970, um movimento que, depois de retração nas décadas seguintes, voltará de forma acentuada na década atual.

O crescimento econômico, o aumento de empregos, a modernização tecnológica, a elevação progressiva da renda ou dos padrões de consumo, etc., só se tornam visíveis através de símbolos internos, que são, além disso, manipulados para ofuscar a consciência crítica das classes oprimidas e ganhar a adesão das classes médias. Ela [a burguesia] projeta, desse modo, a ‘condição burguesa’ para fora da burguesia e implanta, no coração mesmo de seus inimigos de classe, identificações e lealdades mais ou menos profundas para com o consumismo, a ordem social competitiva e o Estado democrático e nacional. (Fernandes 2007, p. 269 – grifos do autor).

Sem superar as matrizes do desenvolvimento interno desigual e combinado e da modernização do arcaico, o bloco das burguesias no poder converge, significativamente, acerca das políticas e práticas que visam a desmontar o precário quadro de direitos sociais e políticos que vinham sendo arduamente conquistados pelos trabalhadores. Essa clara convergência incorpora interesses tanto das diferentes frações do capital no âmbito interno, quanto no âmbito internacional, entrelaçando princípios e valores das diferentes facetas do capital-imperialismo empenhadas em reduzir ao mínimo, e de forma constante, os custos do trabalho, objetivo que pautou, em larga medida, a história brasileira, no que se refere à articulação Estado/burguesias.

Diferentes formas históricas de produção, das mais modernas às mais arcaicas, como manufatura, taylorismo, fordismo, além de, lamentavelmente, trabalho escravo e trabalho infantil, ainda são práticas conjugadas no presente, conjuminadas num mesmo ramo produtivo ou numa mesma empresa, associadas, por vezes, aos mais avançados padrões produtivos das novas tecnologias, compondo um exemplo claro de desenvolvimento desigual e combinado, típico do capital-imperialismo em nível

¹⁶ Podemos citar, a título de exemplo, dados da Anatel indicando que o Brasil terminou o 1º semestre de 2011 com 217,3 milhões de celulares e uma densidade de 111 celulares para cada 100 habitantes, conforme divulgado por Lemos (2011, s.p.). O mesmo autor ainda assinala que “109 mil *lan houses* existentes no país contrastam com 2,5 mil salas de cinema, 5 mil bibliotecas públicas ou 2,6 mil livrarias” (*idem*).

mundial e agudizado em países integrados de forma subordinada, como é o caso do Brasil. Ao contrário da abordagem “etapista” que caracteriza análises oficiais no âmbito econômico e educacional, os novos momentos históricos do trabalho não elidem os precedentes, não prescindem deles e até os fomentam, incorporando-os para a consecução de suas metas como ocorre, na atualidade, com a parcela da produção de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, para a qual as formas supostamente superadas de trabalho são dotadas de funcionalidade essencial para o capital.

Tais considerações sobre as relações capital e trabalho no Brasil, ao longo de sua formação sócio-histórica nos levam a reconhecer que a análise de Florestan Fernandes sobre a modernização da economia agrária pode e deve ser estendida a toda a nossa formação econômica. Para o sociólogo, essa modernização não foi “em si e por si mesma fator de mudança estrutural da situação ou de superação efetiva das iniquidades socioeconômicas, sociais e políticas. Com frequência ela se opera sem afetar profundamente a concentração social da renda e do poder” (Fernandes 2008, p. 188).

A assinalar, ainda, embora não possamos nos limites deste trabalho proceder à análise, o fato de que, no processo de integração subalterna, o Brasil constitui lócus de duplo movimento: ao mesmo tempo em que se adéqua, internamente, aos ditames do capital-imperialismo, desempenha, em relação a países que ainda não apresentam, de forma estruturada, as condições para constituírem pólos subalternamente integrados, o papel de exportador de condições de expropriação. Tal afirmação pode ser corroborada se nos detivermos em estudos sobre formas de relação estabelecidas, pelo Brasil, com a maior parte dos países da América Latina e África. Nesse sentido, é possível afirmar que nosso país constrói concomitantemente condições internas e externas de expropriação¹⁷.

¹⁷ Corroborar o afirmado, notícia divulgada pela Folha de São Paulo em que se afirma: “O desembolso de financiamentos do BNDES para obras de empreiteiras brasileiras no exterior aumentaram 1.185% entre 2001 e 2010, passando de US\$72.897 milhões para US\$ 937.084 milhões. No governo Lula, que usou a diplomacia presidencial para abrir mercados para empresas brasileiras na África e América Latina, o crescimento foi de 544%. Odebrecht, Andrade Gutierrez, OAS, Queiroz Galvão e Camargo Corrêa tiram uma parcela cada vez maior de seu faturamento de obras feitas em países como Venezuela, Peru, Angola e Moçambique”. Essas informações devem ser associadas a fatos também divulgados pela imprensa acerca das greves de trabalhadores brasileiros dessas empreiteiras, em decorrência das péssimas condições de trabalho. A destacar, ainda, denúncias, por exemplo, no Brasil e na Bolívia, acerca dos projetos e procedimentos propiciados pelo Banco, que deram origem à Plataforma BNDES que reúne organizações e movimentos sociais organizados desde 2007, visando a democratizar a instituição, tendo divulgado, em 2011, carta ao presidente do BNDES, em que é afirmado: “O BNDES é um banco público e seus recursos pertencem aos brasileiros e brasileiras, por isso sua utilização deve ser sempre balizada por critérios democráticos e equitativos. Desse modo, afirmamos que o BNDES, ao tornar-se (co)responsável por tais violações, entra em rota de colisão com seus próprios princípios constitutivos” (Plataforma BNDES 2011, s.p).

A forma histórica de desenvolvimento desigual e combinado na educação escolar, ou a dualidade educacional de novo tipo

Não é outra a base socioeconômica que irá imprimir a marca social da educação brasileira, neste século em que vivemos. Entre os marcos a assinalar, destacamos, ainda na década de 1990, a promulgação da LDB 9.394/96, que já foi objeto de acurada e pertinente análise formulada, por exemplo, em diversas obras de Saviani (1998; 2007; 2010). Desconsiderando as reivindicações sociais pela educação pública e universal no Brasil, o projeto gestado no âmbito do Governo Federal reduziu as responsabilidades do Estado com a educação da classe trabalhadora, coadunando-se com os interesses das burguesias brasileiras associadas ao capital-imperialismo. A lei de caráter largamente flexível reforçou o cenário de ausência de um verdadeiro sistema nacional de educação, já presente nas legislações anteriores, favorecendo uma posterior regulamentação que ampliou as possibilidades de ofertas educativas fragmentadas como alternativas de formação para a classe trabalhadora, como veremos adiante.

Para fins de nossa argumentação, vale aqui assinalar a título de exemplo, a explicitação do caráter subordinado do instrumento legal aos interesses e propósitos do capital-imperialismo, na redação do Artigo 87, das disposições transitórias, no qual foi estabelecido prazo para a elaboração do Plano Nacional de Educação “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil 1996).

Uma das fortes e primeiras adesões às diretrizes internacionais, precedendo nisso o Estado, foi a da burguesia industrial, também nos anos de 1990 (Rodrigues 1998; Rummert 2000). Na linha propositiva e de intervenção da qual não se afastou nos anos subsequentes, e coerentemente com as diretrizes formuladas para a educação da classe trabalhadora no âmbito do capital-imperialismo, a CNI enfatiza, hoje, o caráter comportamental a ser priorizado na educação, em detrimento da apropriação das bases do conhecimento científico e tecnológico:

As competências dos trabalhadores geradas e mobilizadas nesse contexto tendem a se modificar constantemente. São valorizadas competências que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos e incluem habilidades básicas, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia e valores relacionados à ética e responsabilidade. Este quadro gera impacto sobre as instituições que atuam no campo da educação profissional e tecnológica, especialmente em sua capacidade

de contribuir para a competitividade da indústria brasileira e a empregabilidade dos trabalhadores. (CNI 2005a, p. 33)

A idéia de empregabilidade associada a uma demanda particular de qualificação da força de trabalho encobre as teias da expropriação que para a Confederação é apresentada como a importância de “contar com mão-de-obra qualificada e com um sistema mais flexível de negociação no mercado de trabalho” (CNI 2005, p. 63 – grifos nossos). Não divergem também do anteriormente apresentado os argumentos que visam a reduzir ao máximo os custos do trabalho, correndo seu estatuto. Nesse caso, trata-se de

Promover a cultura empreendedora na educação [o que] significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social” (CNI 2005, p. 34 – grifos nossos)¹⁸.

Na dualidade educacional de novo tipo, o que se altera, substantivamente, são as ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora, em sua totalidade.

Se, por um lado, a dualidade educacional se mantém, posto ser expressão da dualidade estrutural fundante do modo de produção capitalista, por outro assume diferentes formas históricas. Manacorda (1991) nos ensina que a essência da oposição reside no binômio escola/não-escola e, recorrendo metaforicamente a Marx (1991, p. 116), afirma: “para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho como não-escola”. Essa oposição de base se metamorfoseia ao longo da história brasileira, assumindo diferentes contornos: inicialmente, a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora, a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente, verifica-se a *democratização de acesso* a todos

¹⁸ Ainda no mesmo documento, a CNI estabelece parâmetros que considera “necessários” como metas para o ano de 2015, [admitindo, como aceitáveis, significativos padrões de destituição de direitos como o do saneamento ou de acesso à internet]. Dentre eles, destacamos os seguintes indicadores: “Domicílios atendidos por Rede Coletora de Esgoto: 70%”, “Domicílios com acesso à Internet: 30%”; “Pisa – alcançar a nota 486 (Espanha 2001)”; “Taxa de desemprego: 6%” (CNI 2005, p.18)

os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes, como será explicitado adiante.

Nesse sentido, não é demais lembrar a visão de Suchodolski (2010, p. 60), acerca do sentido de hegemonia da educação nos marcos do capitalismo:

O caráter de classe da educação burguesa manifesta-se num duplo aspecto. Em primeiro lugar, pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir todos os homens, só é concedida aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. Em segundo lugar, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da ‘renovação social’. Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com ‘argumentos educativos’ que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores.

Não é outra a compreensão de Fernandes (1989, p. 242) ao analisar a educação da classe trabalhadora no Brasil, ao afirmar que “os proprietários dos meios de produção [...] aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa”. O sociólogo reivindica, então, para a classe trabalhadora a formação centrada na perspectiva de que “O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo e, para isso, não basta lhe dar adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica” (Fernandes 1989, p. 242).

Associando-se o paradigma econômico definido pela posição do Brasil na condição de integração subalterna no capital-imperialismo, à demanda social, em parte gerada pela difusão midiática das teses do capital humano, é criada uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação. A multiplicidade, desordenada, flácida e de difícil acompanhamento e controle, mergulha a totalidade social na fantasia de que a *efetiva democracia* chegou à educação escolar, como se fosse factível construí-la “pelo alto” (Coutinho 1984) e tão somente no âmbito educacional. Retoma-se, assim, sobre novas bases a antiga marca social da escola que Gramsci (2000b) identificou, ainda nos anos de 1930, ao analisar a ampliação artificial das possibilidades de formação profissional na Itália.

Se, por um lado, os avanços tecnológicos são inegáveis, por outro, o conceito de capital-imperialismo nos ajuda a situar, de modo claro, a problemática da tecnologia, bem como das múltiplas formas como esta cria capilaridade no tecido social. Segundo Fontes (2010, p. 44) sempre se verificou, historicamente, a intensificação da

“produtividade tecnológica em determinados ramos da produção”. Entretanto, simultaneamente, verifica-se o reforço e a recriação de formas aparentemente paradoxais, arcaicas em outros planos e espaços sociais, que se conectam estreita e desigualmente com as primeiras. Tal processo repercute de forma intensa, a partir de diferentes mediações, na oferta desigual e combinada de possibilidades educativas, como as coexistentes na atualidade brasileira. Essa perspectiva nos permite, também, apreender o fato de que a formação para o trabalho complexo (Marx 1983)¹⁹ continua a destinar-se, efetivamente, a uma minoria, embora seja anunciada como horizonte próximo para toda a classe trabalhadora.

As significativas cisões que atravessam a educação no país encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci (1999; 2000a), com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tais cisões não se assentam, mais, no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a aproximar-se da universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica.

Esse cenário compósito, bem como sua funcionalidade à integração subalterna ao capital-imperialismo, coaduna-se tanto com as características fortemente fragmentadas do trabalho no atual estágio de expansão e consolidação do capital, quanto com as marcas particulares do país que Oliveira denominou como ornitorinco. Não é outra a imagem a associar à educação brasileira que, na ausência de um sistema nacional de educação que a organize de forma unitária, é marcada pela intensa fragmentação e multiplicidade de vertentes formativas.

¹⁹ Conforme Marx (1983, p. 51, grifo do autor), “Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios da civilização, mas é dado numa determinada sociedade”. Tanto o trabalho simples quanto o complexo agregam valor à mercadoria durante o processo de produção, mas não na mesma proporção: uma hora de trabalho complexo cria mais valor que uma hora de trabalho simples, uma vez que uma das marcas do trabalho complexo reside no custo social da qualificação que sua execução demanda. Isto transparece nos preços praticados no comércio exterior, constituindo elemento essencial à troca desigual, um dos pilares do desenvolvimento desigual e combinado. É importante, ainda, assinalar que todo trabalho complexo pode ser divisível em múltiplas quantidades de trabalho simples, e que a distinção entre ambos vincula-se à qualificação necessária, ou supostamente necessária, à sua execução. Ou seja, há uma relação direta entre o valor do trabalho complexo e o tempo socialmente gasto para a preparação de seu executor. Ainda segundo Marx (*idem*), a redução do trabalho complexo para trabalho simples constitui uma tendência concreta do capitalismo.

Verifica-se, assim, a manutenção da desigualdade no próprio processo de “democratização” da escola. Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma *dualidade de novo tipo*, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de “oportunidades formativas” que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, re-significam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso “inclusivo”.

A análise dos programas instituídos desde os anos iniciais da década de 1990, nos variados setores de ação governamental envolvidos com algum tipo de “projeto social”²⁰, é extremamente reveladora desse novo quadro geral de oferta educacional que, simultaneamente, expressa e produz novas formas e condições de formação humana em curso. Trata-se de um emaranhado de ações dirigidas aos mais diferentes propósitos (financiamento de ações regulares, ajustes institucionais, ampliação ou reforma infraestrutural, formação funcional, indução de políticas, dentre outros), no interior do qual se destacam, por sua quantidade e variedade, programas nitidamente dirigidos à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos denominados como “pobres”, ou seja, aqueles expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade.

Uma questão central, a ressaltar aqui, é que quantidade e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável. Isto se evidencia, entre outros aspectos, no perfil formativo dos variados programas²¹, que pode

²⁰ Além do Ministério da Educação (MEC), destacam-se na proposição de programas formativos, os seguintes ministérios: Desenvolvimento Agrário (MDA), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Trabalho e Emprego (MTE), Defesa (MD), Justiça (MJ), Esportes (ME), Saúde (MS); além de secretarias e órgãos com *status* de ministério, como: Secretaria Geral da Presidência, Secretaria Nacional da Juventude, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Casa Civil.

²¹ Além das diferenças de perfis *entre* programas, deve-se observar as variações de perfis *de cada* programa ao longo dos processos de sua implementação, seja em decorrência de ajustes relacionados a mudanças no alcance populacional previsto, de alterações dos setores responsáveis por sua execução ou, ainda, de fusões e incorporações entre programas, dentre outras causas. O rastreamento dessas mudanças, por sua vez, é extremamente dificultado não apenas pelo grande número de medidas normativas que se sucedem ao longo da vigência dos mesmos, mas devido também à existência de medidas que, em certos momentos, tratam de diversos programas ao mesmo tempo, bem como às remissões legislativas que implicam definições complementares às informações constantes nas medidas normativas originais. Isto inviabilizou, nos limites deste artigo, a apresentação de todas as referências normativas dos programas apresentados, bem como o detalhamento das alterações de perfil e denominação dos mesmos, obrigando-nos a nos atermos ao mínimo possível de informações que viabilizassem uma apresentação geral do perfil e da cronologia de instituição e modificação dos programas mais representativos das questões tratadas.

pendar para a reinserção escolar, a complementação da escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica ou a formação atitudinal, dentre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social.

Dentre os programas instituídos no período acima indicado, é possível reconhecer, apenas na esfera federal, cerca de trinta (30), cujo perfil e forma de realização incidem claramente na instituição de vias formativas diferenciadas e efetivamente *não equivalentes*. Sua agregação, conforme o perfil da formação oficialmente anunciada, revela aspectos importantes da realidade social a cuja domesticação tais programas parecem se dirigir. Sem omitirmos as dificuldades dessa agregação e seu inevitável caráter arbitrário, tendo em vista que uma das marcas fortes de tais programas é uma espécie de polivalência funcional, propomos considerá-los a partir de três grandes categorias, definidas a partir dos ramos de escolarização que eles parecem instituir ou consolidar.

Um *primeiro conjunto* diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória, observando-se, neste caso, pelo menos três tipos de programas, que parecem cumprir funções complementares: aqueles cuja ênfase é a inserção, reinserção e permanência na escola, por meio da vinculação entre escolarização e concessão de renda mínima, como, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)²² e o Bolsa Escola Federal²³, posteriormente anexados ao Bolsa Família²⁴; os que se destinam à ampliação

²² Programa de renda mínima vinculado à escolarização de crianças e adolescentes submetidos a trabalho infantil penoso, insalubre e degradante. Iniciado em 1996, na forma de ação vinculada ao Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, foi posteriormente regulamentado por sucessivas medidas normativas, sendo integrado, em 2005, ao Programa Bolsa Família. Além da concessão de renda mínima e da inserção escolar, o programa prevê participação em atividades sócio-educativas, em jornada escolar ampliada, atividades de orientação às famílias e sua vinculação a projetos de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda, dentre outras medidas a serem realizadas pelos estados e municípios participantes do Programa.

²³ Criado em 1998, com o nome de Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), foi modificado e ampliado em 2001, por meio da Lei 10.219, de 11 de abril de 2001, sendo só então denominado Programa de Garantia de Renda Mínima Vinculada à Educação - Bolsa Escola. Em 2004, foi incorporado ao Programa Bolsa Família, mantendo, no entanto, suas características principais.

²⁴ Instituído por meio da Medida Provisória (MP) nº 132, de 20 de outubro de 2003, convertida na Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004, o Programa Bolsa Família foi concebido no primeiro ano da gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva como um programa unificado de transferência de renda com condicionalidades, agregando diversos programas de renda mínima instituídos nas gestões de Fernando Henrique Cardoso.

da jornada escolar, tais como o Segundo Tempo²⁵ e o Mais Educação²⁶; e os que promovem a permanência e a conclusão do ensino fundamental por meio da aceleração do processo de escolarização no interior da própria educação regular, sob a forma de programas de aceleração de aprendizagem²⁷.

Tais programas, frequentemente discutidos por seus efeitos quanto à ampliação das taxas de ingresso, permanência e conclusão da escolarização obrigatória, vem inegavelmente instituindo *vias formativas distintas dentro da própria educação regular*, não apenas devido às diferentes composições curriculares que induzem ou estabelecem, mas também em decorrência das diferentes condições e dinâmicas de formação escolar que resultam das formas específicas como são organizados e executados.

Aspectos importantes a se destacar, neste caso, são seus diferentes parâmetros de duração das jornadas diárias, dos períodos e das etapas de formação escolar; seus diferentes critérios e formas de composição dos corpos profissionais envolvidos com a ação escolar; seus distintos regimes e condições de trabalho para a atuação profissional na área. Além disto, tais programas geralmente possuem especificidades também quanto às tarefas de coordenação pedagógica; aos calendários; aos mecanismos de gestão, supervisão e prestação de contas (como nos casos das formas de acompanhamento e registro da frequência e do desempenho); às prescrições sobre as relações entre a instituição escolar e as famílias dos alunos; e aos critérios adotados para a constituição das turmas (especialmente no caso dos programas de aceleração de aprendizagem). Essas características não apenas implicam relevantes diferenças nas trajetórias escolares e nas experiências de escolarização, como também concorrem para a produção de novas formas de desgaste e precarização da escola, devido à sobreposição e sobrecarga de

²⁵ Instituído pela Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003, na forma de um programa de extensão de jornada escolar, por meio da oferta de formação e práticas esportivas no contraturno escolar.

²⁶ Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, na forma de um programa de ampliação da jornada escolar, por meio do fomento à realização de atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

²⁷ Realizados a partir de 1995, no âmbito das redes de ensino dos estados e municípios, por meio de ações diretamente executadas pelas secretarias de educação ou em convênios com organizações não-governamentais, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e assessoria do MEC, os programas de aceleração de aprendizagem foram criados com o objetivo de “correção do fluxo escolar” por meio da oferta de parte da escolarização fundamental regular em classes com duração diferenciada, para alunos em situação de distorção idade-série. Definido inicialmente como um item passível de financiamento do FNDE, foi alvo de gradual regulamentação por meio de resoluções e portarias, sendo enfim definido na Lei nº 9.989, de 21 de julho de 2000, Lei do Plano Plurianual 2000-2003, como uma ação denominada “Correção do Fluxo Escolar – Aceleração de Aprendizagem”.

tarefas e funções, bem como às permanentes mutações dos usos das instalações escolares, da “ação escolar” e do próprio trabalho docente (Algebaile 2009)²⁸.

Um *segundo agrupamento* pode ser feito em relação a cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos. Consideramos, neste caso, as ações que enfatizam o ingresso ou o retorno à escolarização básica articulada ou não à educação profissional, em propostas formativas de caráter suplementar dirigidas aos que não concluíram as etapas do ensino fundamental e médio na *idade própria*. Esse grupo envolve a oferta de cursos e exames de EJA pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como variados programas governamentais voltados à realização de processos formativos com durações e conteúdos diversos. Destacam-se, aqui, os programas criados pelo governo federal, ligados à Presidência da República ou a ministérios, envolvendo: cursos de alfabetização, como os realizados pelos Programas Alfabetização Solidária²⁹ e Brasil Alfabetizado³⁰; de educação geral e formação profissional inicial, vinculados à concessão de renda mínima por período determinado, como o Agente Jovem³¹ e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem³²; de

²⁸ Essa variedade de vias formativas marca, hoje, os mais diferentes segmentos institucionais da oferta educacional pública, como no caso dos Institutos Federais de Educação (IFEs), cuja criação e expansão, longe de se restringirem a uma extensão quantitativa do modelo de oferta identificado com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), envolvem uma expressiva diversificação interna cuja forma de realização vem implicando a inegável produção de significativas formas de desgaste e precarização. Corroboram esta afirmação o fato de que a oferta de formação dos IFEs vem agregando cursos de pós-graduação, de nível superior (tecnológicos e plenos), de ensino médio vinculado à formação técnica de modo concomitante, integrado e subsequente, de EJA, por meio de dois projetos distintos, o Proeja e o Proeja Fic, chegando até ao Programa Mulheres Mil, destinado à realização de cursos profissionalizantes vinculados ou não à escolarização, adiante apresentado.

²⁹ Programa de alfabetização de jovens e adultos criado em 1997, no âmbito do Programa Comunidade Solidária, responsável, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pela realização de parte significativa de programas sociais de caráter emergencial, por meio de parcerias com a sociedade civil.

³⁰ Programa de alfabetização de jovens e adultos criado no início da primeira gestão presidencial de Luiz Inácio da Silva, pelo Decreto 4.834, de 8 de setembro de 2003, e reorganizado pelo Decreto 6.093, de 24 de abril de 2007.

³¹ O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano foi originalmente criado como um programa de renda mínima vinculado à escolarização e à formação para a atuação comunitária e a inserção laboral de jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, na faixa etária de 15 a 17 anos. Instituído pela Portaria nº 1.111, de 06 de junho de 2000, da Secretaria de Estado de Assistência Social, foi modificado por sucessivas medidas normativas, sendo incorporado ao Projovem em 2007.

³² O Projovem foi originalmente instituído pela MP nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, convertida na Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, na forma de um programa que vinculava concessão de renda por tempo determinado e formação com vistas à complementação de escolaridade e preparação para a inserção laboral, para jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Em 2007, pela MP nº 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008, o programa foi subdividido em quatro modalidades: Projovem Urbano, Projovem Tabalhador, Projovem Adolescente e Projovem Campo – Saberes da Terra, que incorporaram programas pré-existentes como Escola de Fábrica, Agente Jovem e Saberes da Terra. A faixa etária atendida também foi expandida, em alguns casos, para os limites de 15 e de 29 anos.

formação geral e profissional sem vínculo com renda mínima, como o Proeja³³; de ampliação da escolarização de profissionais de áreas específicas, como o Profae³⁴ e o Pronera³⁵; além dos novos sistemas de exames com certificação (Encceja³⁶ e Rede Certific³⁷). Algumas ações vinculadas ao Plano Nacional de Educação Profissional – Planfor³⁸ (1995-2003) – e ao Plano Nacional de Qualificação – PNQ³⁹ (2003) – devem

³³ Instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o então denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – foi inicialmente concebido como um programa de ampliação da escolaridade correspondente ao ensino médio, articulada à educação profissional, com realização circunscrita às instituições federais de educação tecnológica. Um ano depois, porém, foi modificado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, mantendo-se a sigla, mas alterando-se sua abrangência e denominação. Segundo o novo perfil, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional *com a Educação Básica* na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (grifo nosso) passou a envolver cursos de formação inicial e continuada, vinculados à elevação da escolaridade correspondente ao ensino fundamental. A possibilidade de sua realização, por sua vez, foi estendida para instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como para as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao “Sistema S”. A partir de 2009, o eixo relacionado à formação inicial e continuada vinculada ao ensino fundamental passou a ser denominado Proeja FIC, definindo-se meios e procedimentos específicos para sua implantação nos municípios e nos estabelecimentos penais.

³⁴ Criado no âmbito do Ministério da Saúde, pela Portaria 1.262, de 15 de outubro de 1999, e com vigência até 2007, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Profae – envolveu a realização de variados cursos destinados à ampliação da qualificação dos profissionais da área de enfermagem, de diferentes níveis e com diferentes durações, incluindo complementação de ensino fundamental na forma de cursos supletivos com duração máxima de 18 meses.

³⁵ Criado pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, no âmbito do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – abrange cursos de alfabetização, educação básica e profissional e formação de professores nas regiões de acampamentos e assentamentos rurais.

³⁶ Instituído pela Portaria nº 2000, de 12 de julho de 2002, e reestruturado por outras portarias ministeriais, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, Encceja, foi concebido como um instrumento de avaliação destinado à certificação de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e médio, sendo realizado anualmente pelo Inep desde 2003, na forma de um exame nacional a cuja realização as secretarias estaduais e municipais de educação podem aderir.

³⁷ De acordo com a Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific, a mesma “constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas Certific.”

³⁸ Delineado a partir de 1995, no âmbito da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor), do Ministério do Trabalho, especialmente por meio de Resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), o Planfor foi concebido como um conjunto de ações de qualificação e requalificação profissional, a serem executadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Apesar de prever inicialmente apenas cursos de qualificação profissional, de variadas durações, a serem realizados por meio de parcerias entre órgãos públicos, instituições privadas e organizações não governamentais, devido à baixa escolaridade do público-alvo do Plano, a Sefor passou a fomentar gradualmente a realização de ações que promovessem a elevação de escolaridade, indicando prioridade de financiamento a cursos que integrassem as ações de qualificação à alfabetização e à educação supletiva correspondente ao ensino fundamental e médio.

³⁹ Instituído pela Resolução nº 333, de 10 de julho de 2003, do Codefat, e reformulado por sucessivas medidas, o PNQ, ainda em vigência, envolve ações de *qualificação social* e profissional vinculadas a Planos Territoriais, Especiais e Setoriais de Qualificação, implementadas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, empresas, organizações não governamentais, sindicatos e movimentos sociais,

também ser consideradas neste agrupamento, já que, no âmbito desses Planos, observa-se a progressiva presença de indicações relativas à integração entre a qualificação profissional e as estratégias de elevação de escolaridade relacionada à alfabetização e à educação fundamental e média.

Essa política de EJA pulverizada – gestada por meio de programas e projetos, e realizada por meio da adesão dos estados e municípios ou pela instituição de parcerias público-privado, por sua vez induzidas por pressões diretas do governo federal ou pelas vantagens que proporcionam, especialmente pelos recursos disponibilizados – vem gerando uma intensa diferenciação interna da própria EJA, que, desde a década de 1990, adquiriu uma “nova” identidade, muito mais fragmentada, heterogênea e complexa (Ventura 2008). Essa multiplicidade de iniciativas no âmbito da EJA converge para uma configuração multifacetada da formação de jovens e adultos, em decorrência da diversidade de vínculos institucionais, de instalações, recursos, equipes profissionais, durações e perfis formativos que passam a caracterizar os cursos oferecidos a públicos-alvo cada vez mais segmentados, seja em função de sua inscrição territorial (urbana, urbano-metropolitana, agrária, área de concentração de pobreza etc.), de seu pertencimento étnico-cultural (indígenas, quilombolas), ou de sua situação de participação econômica e social (situações de risco, vulnerabilidade, exposição à violência, desemprego), dentre outros aspectos.

Parte significativa dos programas aí envolvidos é fortemente marcada pela instabilidade, tanto por sua incerta duração, quanto por seus distintos padrões de organização, implicados com pouca precisão sobre seus vínculos institucionais reais. Outro aspecto a ressaltar é o viés comportamentalista de muitos programas, que, apesar de enfatizarem a qualificação profissional básica vinculada à ampliação de escolaridade, não raramente apresentam um confuso delineamento formativo, que pode envolver apelos ao civismo, ao *suposto* protagonismo juvenil, ao engajamento comunitário, ao combate à violência, ao empreendedorismo, à preservação ambiental ou aos cuidados com a saúde etc. Por fim, cabe considerar também que esses programas competem entre si e com a escola pública (mesmo quando ocupam suas instalações) e, com frequência, esvaziam ou inibem a própria expansão das matrículas de educação regular.

Complementando o cenário da educação obrigatória regular internamente ramificada e da EJA multifacetada, é possível identificar um *terceiro conjunto*,

com recursos do FAT. O nexa com estratégias de elevação de escolaridade é indicado como um item relevante, porém não obrigatório.

constituído por programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicação de vias formativas no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior. Destacam-se, neste caso, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies, instituído em 1999, ampliado em 2010 e modificado em 2011)⁴⁰ e o Programa Universidade para Todos (ProUni 2004)⁴¹ – ambos voltados à concessão de crédito estudantil para ingresso em instituições privadas de ensino superior –, bem como o recentemente criado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec 2011)⁴², cujo objetivo manifesto, de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores” (MEC 2011), é sustentado por um conjunto variado de ações que envolve desde o financiamento direto da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), por diferentes meios, incluindo cursos a distância, até a ampliação do financiamento estudantil em instituições públicas e privadas, também por meios variados.

Esses programas, apesar de seu menor número, apresentam repercussões importantes por sua escala de realização e por seus efeitos na reconfiguração da demanda e da oferta de educação profissional, média e superior. Parte relevante dessa reconfiguração resulta da indução sistemática, por eles promovida, da procura de vagas em instituições privadas, por parte de segmentos sociais de baixa renda, e o efeito direto dessa indução de demanda é a constituição, em larga escala, de um novo e lucrativo eixo de expansão da oferta privada. Por essas características, os programas que integram este grupo concorrem para configurar, juntamente com os grupos anteriormente explicitados, o que denominamos como dualidade educacional de novo tipo, e que procuramos, grosso modo, sintetizar no quadro abaixo.

⁴⁰ Criado pela MP nº 1.827-1, de 24 de junho de 1999, reeditada 27 vezes, até ser convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, Fies, é um programa do Ministério da Educação destinado inicialmente a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação em instituições privadas, tendo sido ampliado posteriormente, pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, para o financiamento de educação profissional técnica de nível médio.

⁴¹ Instituído pela MP nº 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Prouni é um programa de concessão de bolsas de estudos a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, envolvendo isenção de tributos às instituições que a ele aderem.

⁴² Instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Pronatec é um programa de financiamento da expansão e interiorização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, organizando-se por meio de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, envolvendo a realização de ações diretas de expansão da rede federal de educação profissional, o financiamento da expansão das redes estaduais, bem como a concessão de bolsas e o fomento à expansão da rede de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem e da educação à distância, dentre outros aspectos.

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Classe trabalhadora	*Escola Pública Regular *Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Escola Pública Regular *Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Maioria das IES privadas com ênfase nas IES de “melhor preço” (Cláudio Moura Castro – 2003), predominantemente via PROUNI
	*EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)	*EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)	-
	*Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Fundamental	*Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Médio	*Expansão das redes públicas com os cursos de “segunda linha” e as “universidades de lata”
	*Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância	*Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância	*Cursos tecnológicos *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância
Burguesias	*Escolas Privadas de primeira linha	*Escolas Privadas de primeira linha	*Cursos superiores plenos
	*Escolas Públicas de excelência	*Escolas Públicas de excelência	*Universidades Públicas e privadas de excelência
	-	*Cursos no exterior	*Cursos no exterior
	Modalidade de oferta: presencial	Modalidade de oferta: presencial	Modalidade de oferta: presencial

Quadro 1: Formas de oferta de formação escolar segundo as etapas e níveis de ensino e as classes sociais fundamentais – Configuração referente ao ano de 2011

As ações de (con)formação da classe trabalhadora não se esgotam, entretanto, na tipificação do quadro acima. Às margens das ações voltadas para a expansão da certificação correspondente à educação obrigatória, é possível identificar mais um conjunto de programas que, apesar de sua grande diversidade, podem ser agregados em

decorrência de duas características principais: a ausência de vínculos com a ampliação da escolaridade ou sua posição secundária no desenho geral do programa; e a ênfase em objetivos formativos variados, cujas adjetivações não chegam a disfarçar a preocupação central de controle social sobre as frações da classe trabalhadora para as quais não está prevista uma efetiva participação nas formas mais institucionalizadas de atuação econômica, política e social.

A identificação desses programas é complexa, pois, em muitos casos, eles são definidos como linhas de ação que integram programas maiores, cujos nomes não denunciam de imediato seu caráter de hospedeiros de medidas focais. Seu perfil também é muito diversificado, resultando, geralmente, de variadas composições entre qualificação profissional, capacitação para o desenvolvimento de empreendimentos produtivos específicos, formação orientada para o empreendedorismo e formação orientada para a atuação comunitária. Em alguns casos, tomam a forma de cursos associados a medidas de inserção laboral, concessão de renda mínima por tempo determinado ou concessão de micro-crédito. Dentre os programas de concessão de renda mínima, alguns têm sua parte “formativa” limitada a preocupações com a contenção de problemas e conflitos em áreas de intensa pobreza, sendo definidos como programas orientados ao combate à violência, à reinserção social de detentos e jovens em cumprimento de medidas de privação de liberdade, à proteção em relação ao aliciamento pelo crime, dentre outros vieses.

Apresentando nomes por si reveladores de seus propósitos político-ideológicos – Juventude Cidadã⁴³, Soldado Cidadão⁴⁴, Reservista Cidadão, Mães da Paz, Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo)⁴⁵, Inserção Social por Meio da

⁴³ Integrante do Programa Nacional do Primeiro Emprego (PNPE, iniciado em 2003 e extinto pela mesma MP que criou o Projovem), o projeto Juventude Cidadã resultou da reformulação do Serviço Civil Voluntário, criado em 1998, no âmbito do Planfor. Trata-se de projeto voltado à qualificação profissional de jovens de 16 a 24 anos considerados em situação de risco, com prioridade para o atendimento a jovens oriundos do sistema penal ou de medidas socioeducativas. Os cursos realizados organizam-se segundo eixos de aprendizagem e experiências que focam a formação em cidadania e direitos humanos, a prestação de serviços voluntários à comunidade, a qualificação social e profissional, estímulo e apoio à elevação da escolaridade, bem como inserção no mercado de trabalho, incluindo carga horária específica para a atuação dos alunos em prestação de serviços à comunidade. No Decreto de 2008 que regulamentou a reformulação do Projovem, aparece incorporado como sub-modalidade do Projovem Trabalhador.

⁴⁴ Projeto criado em 2002, pelo Ministério do Trabalho, em parceria com o Ministério da Defesa, com o objetivo de oferecer cursos de qualificação profissional para militares temporários egressos das Forças Armadas.

⁴⁵ Vinculados ao Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), criado pela MP nº 384, de 20 de agosto de 2007, convertida na Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, os projetos Reservista Cidadão (voltado à capacitação de jovens recém-licenciados do serviço militar obrigatório, para atuarem como líderes comunitários nas áreas geográficas abrangidas pelo Pronasci, desenvolvendo trabalho com jovens e adolescentes em situação infracional ou em conflito com a lei), Mães da Paz (de

Produção de Material Esportivo (Pintando a Liberdade)⁴⁶, Mulheres Mil⁴⁷ –, são, muitas vezes, projetos ou ações indutores de atitudes que favoreçam a vinculação de segmentos sociais segregados a formas fronteiriças e residuais de trabalho, bem como sua acomodação, de modo útil, à chamada *convivência comunitária*.

Algumas características presentes em parte relevante dos variados programas até aqui apresentados merecem observações específicas. O primeiro aspecto a destacar, neste caso, diz respeito à grande quantidade de programas formativos vinculados à concessão de renda mínima e, ainda que em menor quantidade, ao microcrédito associado ao desenvolvimento de empreendimento produtivo e ao financiamento de vagas em instituições privadas. Trata-se de um aspecto indicativo, a nosso ver, das funções que estão sendo assumidas pelos *programas de renda e financiamento associados à formação*, ou, mais especificamente, a *qualquer formação*.

Considerando-se que sua emergência e expansão sistemática vêm se dando há duas décadas, e que esta duração desautoriza sua definição como transitórios, cabe reconhecer que, do ponto de vista dos efeitos sociais esperados, esses programas estão cumprindo funções de acomodação social e econômica de uma força de trabalho para a qual a inserção laboral efetiva não está prevista. Parece-nos que a variedade de vieses formativos, neste caso, não está associada às possibilidades concretas de inserção laboral imediata ou futura, a não ser como efeito residual. Há indicadores suficientes para reconhecermos que a profusão de processos formativos em curso está, ao menos em parte, a serviço da dissimulação da impossibilidade de *inserção social* por outras vias que não a via de pertencimento temporário a algum programa. O fato de serem organizados como programas formativos, em vários casos, parece apenas disfarçar o fato de que eles não são um meio efetivo para uma forma diferenciada de inserção

capacitação de mulheres líderes comunitárias atuantes nas áreas geográficas abrangidas pelo Programa, para fins similares) e Protejo (de formação e inclusão social de jovens e adolescentes em situação infracional ou em conflito com a lei, e expostos à violência doméstica ou urbana, nas referidas áreas) foram instituídos pela mesma MP que criou o Pronasci.

⁴⁶ Projeto que originalmente integrava um programa multisetorial coordenado pelo Ministério da Justiça e que, em 2004, foi incorporado pelo Ministério dos Esportes. Destina-se à ressocialização e profissionalização de internos no sistema penitenciário, por meio de sua atuação na fabricação de material esportivo, proporcionando-lhes renda e possibilidade de redução da pena. Atualmente, desdobra-se em dois outros projetos, de perfil similar: Pintando a Esperança (destinado a adolescentes em conflito com a lei) e Pintando a Cidadania (destinado a pessoas residentes em comunidades pobres).

⁴⁷ Implantado inicialmente em 2007, na forma de projetos-piloto realizados em 13 estados das regiões norte e nordeste do país, por meio de um sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, foi transformado, em 2011, em ação regular integrante do Plano Brasil sem Miséria, sendo normatizado pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, do MEC. Envolve cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos, que podem ser realizados por instituições diversas, incluindo as do Sistema S e instituições privadas sem fins lucrativos, sendo indicada a possibilidade de sua articulação com o ensino fundamental e médio.

futura. Constituem, na realidade, um fim em si mesmos: a inserção *possível* no atual contexto de expropriação no âmbito do capital imperialismo.

Essa não é, porém, sua única função, sendo igualmente importante observar que sua quantidade, seu permanente movimento de expansão e multiplicação e sua disseminação por tantos órgãos, setores, organizações e níveis governamentais indicam a criação e consolidação de um novo e poderoso circuito de circulação do fundo público, por meio do financiamento de projetos que, não subordinados a regras de realização e de aplicação financeira de políticas sociais, como a educação e a saúde, possibilitam uma grande liberdade na constituição de equipes de trabalho, na contratação de consultorias, na organização de eixos de atividade de acordo com interesses corporativos, dentre outras possibilidades que parecem indicar importantes nexos entre esses programas e a instauração de um novo eixo de expansão *produtiva* (Frigotto 1984) da formação intra e para-escolar.

Um segundo aspecto a ressaltar é relativo à grande quantidade de programas que não dispõem de bases institucionais próprias para realizar o processo formativo anunciado, supondo a utilização da infraestrutura instalada de diferentes setores de ação do Estado. Isto vem ocorrendo, particularmente, com o setor educacional, resultando em sobrecargas de gestão administrativa e de utilização das suas instalações e recursos materiais; em perda de capacidade de acompanhamento da realização financeira dos sistemas, redes e estabelecimentos que passam a abrigar os novos programas; e em desorientação dos usuários dos programas cujos espaços de funcionamento não coincidem com as instituições às quais se vinculam. A ausência de bases institucionais próprias implica inúmeros problemas relacionados à constituição das equipes funcionais encarregadas de sua coordenação e execução, sendo freqüente o deslocamento de profissionais de suas funções originais, para atuarem temporária ou permanentemente nas novas atividades, bem como a constituição de equipes segundo critérios de contratação e regimes de trabalho diferenciados dos estabelecidos para a composição dos corpos de funcionários da educação regular e das modalidades de escolarização consolidadas na legislação educacional.

Por fim, devem-se observar as incidências desses programas na instituição de novas formas de *categorização dos segmentos sociais* que constituem seus públicos-alvo. A análise dos documentos que normatizam sua criação, reformulação, desmembramento ou agregação ao longo das duas décadas consideradas neste trabalho mostra que as categorizações iniciais de público-alvo, referidas principalmente às

situações laborais – de emprego, desemprego ou ocupação instável – vem gradualmente cedendo espaço a categorizações cada vez mais referenciadas na multiplicidade de *situações assistenciais não-laborais* vinculadas à condição de egresso ou beneficiário de algum programa precedente, bem como a variadas situações de vida identificadas como de *vulnerabilidade e risco social*.

A comparação dessas novas categorizações com as formas clássicas de definição de sujeitos de políticas públicas orientadas pelo princípio da universalização – como as referências etárias, de etnia e gênero – é igualmente reveladora das novas classificações sociais, que, longe de nomearem sujeitos de direitos, parecem listar objetos de ação definidos em conformidade com as mais diversas situações de destituição de direitos, assistidas ou não.

Considerações finais

A compreensão desse quadro multifacetado da educação e da formação no Brasil requer que o relacionemos, sem ignorar as diferentes mediações que marcam o complexo processo histórico do qual é expressão, com as características da integração subalterna do Brasil no cenário capital-imperialista, com nossas marcas de sociedade-onitorrinco. Em que pese a situação de *crescimento* da economia brasileira e da massa de remuneração da força de trabalho⁴⁸, o que sobressai predominantemente, como significativas demandas do capital relativas à educação, é tanto a redução dos custos do trabalho⁴⁹, quanto um elenco de requerimentos elementares de formação.

⁴⁸ Nos últimos meses de 2011 temos assistido a debates acerca da vulnerabilidade da “nova classe média”. Entendemos que seu surgimento, via de regra bem acolhido pela mídia, não se distancia daquilo que Friedman e Friedman pontificavam ainda na década de 1980: “Em todos os casos em que se permitiu que funcionasse o mercado livre, em todos os casos em que existiu *algo parecido* com igualdade de oportunidades, o Zé-povinho conseguiu atingir níveis de vida jamais sonhados” (Friedman; Friedman 1987, p. 150 – grifo nosso). Na realidade, o termo, “cunhado em 2008 por uma pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), surgiu para designar brasileiros – à época 32 milhões – que ascenderam economicamente desde 2000, ano em que o país começou a se recuperar da recessão econômica” (Neri, 2011). Dados da Fundação Getulio Vargas informam que “de 2003 a 2008, 31,9 milhões subiram às classes ABC, incluindo uma incorporação não só para a nova classe média, mas também em classes com renda mensal maior, respectivamente as classes B e A. Em 2009 já eram 36 milhões. Depois, para nossa surpresa, até 2011 foram 49,7 milhões que ascenderam às classes ABC. Nos últimos 21 meses, embora não haja base de dados nacional, foram 13,3 milhões transformando os 36 milhões em 49 milhões” (Idem).

⁴⁹ Dados recentes do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) informam que a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil ainda se assenta sobre bases frágeis, pois foi puxada pela oferta de empregos de baixa remuneração no setor de serviços e comércio (...). Segundo o estudo do órgão federal, dos 2,1 milhões de novos postos de trabalho criados por ano na década de 2000, 95% pagavam até 1,5 salário mínimo (R\$ 817,5)”, o que se deve, em larga escala, à redução dos postos de trabalho no setor industrial e ao crescimento de vagas no setor de serviços. O estudo informa ainda que “Os que vivem de

Ao realizar a projeção da necessidade de qualificação da classe trabalhadora para os próximos três anos, o Senai Nacional a secciona como um conjunto de peças a ser encaixar no jogo do capital:

52% será de técnicos com formação mais básica (com duração de até 200 horas, nas áreas eletroeletrônica, metalmecânica, construção civil e automotiva), 26% de técnicos com mais de 200 horas de qualificação, 19% de profissionais com formação técnica de nível médio e 3% de pessoas com ensino superior. (Revista Época 2011)

A face real da demanda expressa os patamares da pirâmide educacional desejada pelo capital industrial, que ainda está assentada, conforme apresentamos, predominantemente, nos níveis mais baixos de escolaridade e de formação profissional, em que encontramos as diferentes formas do trabalho simples.

Tal projeção coaduna-se com outras que são apresentadas pela CNI no documento Um Mapa do Emprego no Brasil, também divulgado em 2011 (CNI, 2011), em que merece ser destacado o fato de que a única previsão de crescimento da indústria, em nível nacional, é verificada nos setores da construção civil e da alimentação. Com relação a tais projeções, cabe destacar, no caso da construção civil, o fato de que estudo desenvolvido pela FGV (2011) evidencia ser esse um dos setores de menor requerimento de educação profissional, seja ao nível da qualificação, seja ao nível dos cursos técnicos ou, mesmo, de graduação tecnológica.

A análise dos dados coletados no decorrer das pesquisas que fundamentam este trabalho nos permite afirmar que as demandas do capital e as ofertas formativas promovidas pelo Estado para a classe trabalhadora convergem, de forma clara, no sentido axiológico. Os percursos variados e flexíveis aqui apresentados, na realidade, redefinem a dualidade educacional, conferindo-lhe novos processos de destituição de direitos que reafirmam a marca social da escola, como aqui se evidencia.

Cabe ressaltar, nesta conclusão, que a tese do desenvolvimento desigual e combinado, orientadora da análise, não é antagônica à dualidade educacional de novo tipo, como aqui a denominamos. Ao contrário, o desenvolvimento desigual e combinado constitui uma manifestação do modo de produção capitalista, que se assenta na dualidade estrutural enquanto expressão do antagonismo capital-trabalho. A

‘rendas da propriedade’ (lucro, juros, terras e aluguéis) passaram de 3,9% para 14,3%. O Ipea vê uma ‘polarização’ entre as ‘duas pontas’ com maior crescimento relativo na pirâmide social: ‘os trabalhadores na base e os detentores de renda derivada da propriedade’” (IPEA 2011).

dualidade educacional (em suas diferentes formas históricas) representa, assim, segundo nosso entendimento, tão somente uma manifestação dessa dualidade, que não será superada nos marcos do capitalismo.

Na análise se evidencia, também, o fato de que a totalidade capital constitui, em sua gênese, e não deixará de constituir, uma potência expropriadora que fundamenta a subordinação permanente, intensa e extensa da força de trabalho. É necessário ressaltar porém, embora não tenhamos desenvolvido essa argumentação nos limites deste trabalho, que essa totalidade não é homogênea e se constrói por processos históricos diversos, híbridos e atravessados por contradições. É no seio dessa construção social contraditória que devem ser compreendidas as particularidades do Brasil no âmbito educacional. Deve-se sublinhar, ainda, que a centralidade da contradição não elide a evidência teórico-metodológica de que a anatomia da estrutura educacional só pode ser plenamente compreendida à luz da economia política⁵⁰.

Entre traços históricos de continuidade dessa anatomia, no caso brasileiro, podemos ressaltar, a título de exemplo:

- a interferência, cada vez mais intensa, do capital na educação pública;
- a delegação, ao capital, da formação profissional da classe trabalhadora, que se consolida, no Estado Novo, com o início do *Sistema S*, cada vez mais fortalecido, chegando-se, aos dias atuais, com o Prouni e o Pronatec;
- a predominância massiva da formação para o trabalho simples desde os *pobres e desvalidos da sorte* até as ofertas de iniciação profissional e continuada, ainda abrigadas pela legislação em vigor;
- a cada vez mais intensa fragmentação aceita e, mesmo, induzida pelo próprio Estado, de recursos, agentes e modalidades de ofertas educativas;
- a perda da dimensão pública das iniciativas do Estado, em particular no caso dos Programas, tanto pela fragmentação quanto pelas metamorfoses que muitos sofrem ao longo de seus períodos de vigência, o que dificulta – e por vezes até impede – o controle social sobre as ações, as questões orçamentárias e os seus efetivos alcance e resultados;
- a intensa precarização e desqualificação do trabalho docente.

Se, por um lado, o *pessimismo da razão* não permite elidir, na análise, o quadro delineado neste trabalho, por outro, as contradições inerentes a todos os fatos sociais e o

⁵⁰ Acerca das acepções de economia política e da utilização marxiana da expressão, ver Teixeira (2000).

otimismo da vontade nos obrigam a trazer, ainda que brevemente, as formas como a resistência da classe trabalhadora, embora cada vez mais pulverizada, se fazem presentes nos embates político-ideológicos que marcam sua educação. Nesse sentido, não podemos ignorar que diferentes formas dessas resistências operam num cenário de correlações de forças que, embora bastante desfavorável, aponta para a construção de alternativas que visam à educação integral da classe trabalhadora.

Entre tais alternativas, destacamos brevemente, a título de exemplo, a forma como os trabalhadores vinculados aos movimentos sociais do campo – em que se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – se apropriaram do Pronera, ampliando suas ofertas e re-configurando, a seu favor, seus contornos e propostas, o que também ocorreu com o Brasil Alfabetizado. Mesmo no âmbito do Planfor, algumas frações da classe trabalhadora não se conformaram aos limites dessa política de governo para fazer jus aos recursos disponíveis, e avançaram teórica e metodologicamente no que concerne à Educação de Jovens e Adultos com os Programas Integrar e Integração.

É necessário, também, assinalar que o acúmulo de reflexões e propostas acerca da educação da classe trabalhadora, construído em conjunto com intelectuais comprometidos com a educação politécnica, unitária e capaz de assegurar uma formação integral aos trabalhadores, constituiu elemento fundamental para a atual existência do Proeja, embora seja limitado o seu alcance e conviva com alternativas que com ele não se coadunam, como é o caso do Projovem Urbano (cuja precariedade *aparentemente* contradiz a amplitude das metas estabelecidas pelo governo). A proposta do ensino integrado, enquanto formulação historicamente determinada e transitória, visando à educação integral, ademais, foi transmutada pelo capital, que ignorou seu horizonte emancipador e transformou a própria expressão ensino integrado em rótulo para uma formação funcionalista, subordinada à lógica do mercado e formadora de trabalhadores aos quais se busca destituir a possibilidade de crítica ativa e organização coletiva.

Sabemos, todos, que é essencial reconhecer os limites e as possibilidades reais de atuação, dimensionando, efetivamente, cada iniciativa e o conjunto da luta, num cenário que não pode deixar de ser compreendido como adverso, apesar dos avanços que movem a história. Para tanto, pretendemos contribuir trazendo, neste trabalho, a análise geral das duas últimas décadas, em que se evidencia que a fragmentação da educação, como expressão da fragmentação imposta à própria existência humana,

concorre de forma bastante significativa para que, no âmbito do capital-imperialismo, a reprodução das classes sociais se mantenha intocada, apesar de suas novas configurações, como convém à atual ordem capitalista.

Referências

ALGEBAILLE, E. (2009). *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos*. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina.

ANTUNES, R. (2005). *O caracol e sua concha*. São Paulo: Boitempo.

ARAÚJO, R. M. L. (2004). “O Neopragmatismo e as limitações da Pedagogia das Competências.” *Revista de Educação Pública*, vol. 13, nº. 24. Cuiabá: EdUFMT.

_____. (2003). “As Matrizes da Pedagogia das Competências.” *Ver a Educação*, vol. 8, nº 1. Belém: UFPA.

_____. (2002) “A reforma da Educação profissional sob a Ótica da noção de competência.” *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 28, nº 3, Rio de Janeiro: Senac.

_____. (1999). “Competência e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo.” *Trabalho e Crítica*, vol. 1, nº 1. Belo Horizonte/ Niterói: Nete-UFMG/Neddate-UFF.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília.

CARVALHO, G. (2011). *Elementos para analisar os grandes projetos de infraestrutura da Amazônia*. 04 jul. 2011. Disponível em: <http://alainet.org/images/Artigo%20IIRSA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CASTRO, C.; BRAGA, R. (2003). *Inovação na educação mundial*. (s.n.b.)

COUTINHO, C. N. (1984). *A democracia como valor universal e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Salamandra.

CONFERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (2005a). *Mapa estratégico da indústria 2007–2015*. Parte 1. Brasília: CNI/DIREX. Disponível em: <<http://www.cni.org.br>>Acesso em: 15 maio 2011.

DELORS, J. et. al. (1998). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC.

DELUIZ, N. (2001a). “Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho.” *Formação*, vol. 1, nº 2. Brasília: MS/Profae.

_____. (2001b). “O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.” *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 27, nº 3. Rio de Janeiro: Senac.

- DREIFUSS, R. (2004). *Transformações: Matrizes do século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, F. (2008). *Sociedades de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global.
- _____ (2007). “As mudanças sociais no Brasil”, in: IANNI, O. (org.), *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular.
- _____ (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERRETI, C.; SILVA JR, J. R. (2000). “Educação profissional numa sociedade sem empregos.” *Cadernos de Pesquisa*, nº109. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. (orgs.) (2007). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes.
- FISCHER, M. C. B. (2006). “Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa.” *Educação Unisinos*, vol. 10, nº 2. São Leopoldo: Unisinos.
- FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; SANTOS, S. V. (2010). “Escola saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul.” *Educação e Realidade*, vol. 35, nº 1. Porto Alegre: UFRGS.
- FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. (2009). “Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis.” *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29. Porto: FPCE/UP.
- FISCHER, M. C. B.; STEFFEN, E. M. (2008a). “Qualificação profissional do técnico industrial em plásticos.” *Cadernos de Educação*, nº 31. Pelotas: FAE/PPGE/UFPEL.
- FISCHER, M. C. B.; SCHIMITZ, V. R. (2008b). “Pesquisando saberes para e na autogestão.” *Contexto & Educação*, vol. 80, Ijuí: Unijuí.
- FOLHA DE SÃO PAULO (2011). “Redução da desigualdade ainda é frágil, alerta IPEA.” *Folha de São Paulo*, São Paulo: Folha.com, 05 ago. 2011.
- FONTES, V. (2010). *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UF RJ Editora.
- _____ (2005). “A política e a arte da desqualificação”, in: *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto.
- FOSTER, J. B. (2011). *A educação e a crise estrutural do capitalismo*. Florianópolis, UFSC, 11 abr. 2011. Palestra ministrada na abertura do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.
- FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. (1987). *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record.
- FRIGOTTO, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. (2011). *Centro de Políticas Sociais. Trabalho, educação e juventude na construção civil*. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/construcao>>. Acesso em: 20 set. 2011.

GRAMSCI, A. (2001). *Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo (Cadernos do Cárcere)* vol.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ (2000a). *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política (Cadernos do Cárcere)* vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ (2000b). *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. (Cadernos do Cárcere)* vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ (1999). *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce (Cadernos do Cárcere)* vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, D. (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola.

LEHER, R. (2004). “A New Lord of Education? World Bank Policy for Peripheral Capitalism.” *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 2. Londres.

_____ (1999a). “O BIRD e as reformas neoliberais na educação.” *Pucviva*, vol. 1, nº. 5. São Paulo: APROPUC

_____ (1999b). “Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação.” *Trabalho e Crítica*, vol. 1, nº 1. Belo Horizonte/ Niterói: Nete-UFMG/Neddate-UFF.

LEMONS, R. (2011). *A democracia está sendo transformada pelas redes sociais*. 10 ago.2011. São Leopoldo/RS: Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/45839> Acesso em: 12 ago. 2011.

LIMOEIRO–CARDOSO, M. (2005). “Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes”, in: FÁVERO O. (org.), *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados/Eduff.

MANACORDA, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.

MARX, K. (1984). *O Capital. Crítica da economia política (Os economistas)*, vol. II, tomo 1, capítulo XX. São Paulo: Abril Cultural.

_____ (1983). *O Capital. Crítica da economia política (Os economistas)*, vol. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural.

MÉSZÁROS, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI*. São Paulo: Boitempo.

MONTAÑO, C. (2002). *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.

NERI, M. (2011). “Entrevista.” *Revista RET-SUS*, ano VI, nº 47. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz. Disponível em:

<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/47/Retsus47_Entrevista.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (2001a). *Knowledge and skills for life – First results from PISA 2000. Executive summary*. (s.n.b.)

_____ (2001b). *Connanissances et competences: des atouts pour la vie*. (s.n.b.)

OLIVEIRA, F. de (2003). *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.

PLATAFORMA BNDES (2011). Disponível em: <<http://www.plataformabndes.org.br>>

PUIGGRÓS, A.; GAGLIANO, R. (dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento*. Los saberes socialmente productivos em América Latina. Argentina: Homo Sapiens.

RAMOS, M. N. (2003). “É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.” *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 1, nº 1. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz.

_____ (2001a). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo: Cortez.

_____ (2001b). “A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.” *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 27, nº 3. Rio de Janeiro: Senac.

_____ (2001c). “Os limites da noção de competências sob a perspectiva da formação humana.” *Movimento*. Niterói: Eduff.

REVISTA ÉPOCA (2011). “Um mapa do emprego no Brasil” *Revista Época*. Rio de Janeiro: editora Globo, 18 mar. 2011.

RODRIGUES, J. (1998). *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados.

RUMMERT, S. M. (2009). “A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.”, in: RUMMERT, S. M.; CANÁRIO, R. e FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*. vol. 1. Niterói: Eduff.

_____ (2000). *Educação e Identidade dos Trabalhadores. As concepções do Capital e do Trabalho*. São Paulo/Niterói: Xamã/Intertexto.

SANTOS, M. (2004). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

SAVIANI, D. (2010). “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.” *Revista Brasileira de Educação (online)*, vol.15, nº. 44, Rio de Janeiro: ANPEd.

_____ (2007). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

_____ (1998). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.

SIQUEIRA, A. (2004). “A regulamentação do enfoque comercial via OMC/GATS.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, nº 26. São Paulo: Autores Associados.

_____ (2003). “Multilateral agencies and their policy proposals for education: Are they contributing to reduce the knowledge gap in the world?.” *Eric Database*, EUA, vol. ED, nº. 472147.

SUCHODOLSKI, B. (2010). “Teoria marxista da educação”, in: WOJNER, I.; MAFRA, J. F. (orgs.). *Bogdan Suchodolski*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massangana.

TEIXEIRA, A. (2000). “Marx e a economia política: a crítica como conceito”. *Econômica*. Nº 4, Niterói, pp. 85-109.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de Educação*. Porto: Asa.

VENTURA, J. P. (2008). *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese de Doutorado, Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ZARIFIAN, P. (2001a). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.

_____ (2001b). *Objetivo competência, por uma nova lógica*. São Paulo: Editora Atlas.