

# O IDEÁRIO EDUCACIONAL EM FUNÇÃO DAS TENDÊNCIAS DE (DES)QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO

**Michelle Pinto Paranhos\***  
michelle.paranhos@gmail.com

## *Resumo*

Noções como competências, empregabilidade, qualidade total, capital humano, capital social, empreendedorismo etc. são expressões da materialidade das mudanças organizacionais e tecnológicas que se processam no mundo do trabalho na atual fase do capitalismo. Este artigo busca situar o debate em torno das concepções, noções e ideologias que ordenam as relações produtivas e as relações educativas no âmbito das recentes mudanças na política educacional brasileira para a formação dos trabalhadores, no intuito de captar a contradição entre as demandas sociais, políticas e econômicas da ampliação da escolaridade e da função da escola e as tendências da (des)qualificação do trabalho e dos trabalhadores.

**Palavras-chave:** educação; políticas públicas; capital humano; capital social; desenvolvimento.

## *Introdução*

No mundo do trabalho, as mudanças organizacionais e tecnológicas proporcionadas pela revolução molecular-digital em combinação com a consolidação da mundialização do capital representaram um salto qualitativo na produção e ocasionaram mudanças profundas nas concepções de educação e qualificação dos trabalhadores, proporcionando um movimento generalizado de reformulação dos sistemas educacionais em diversos países, a fim de formar um novo tipo de trabalhador adequado à nova base técnica do trabalho.

O reordenamento das relações educativas nas últimas décadas vem se realizando através de noções como competências, capital humano, capital social, qualidade total, empregabilidade, empreendedorismo, participação, autonomia, etc., que sob a suposta valorização do trabalhador buscam traduzir o impacto das mudanças e amortecer as contradições geradas pela crescente precarização do trabalho e pela regressão dos direitos sociais sob o neoliberalismo. No Brasil, a política de educação profissional está profundamente relacionada à inserção subordinada do país na economia mundial e está

---

\* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

situada mediante o processo histórico e ideológico de desenvolvimento capitalista, enquanto parte fundamental de um conjunto mais amplo de metas de ajuste estrutural e superestrutural direcionadas a adequar os “países em desenvolvimento” ao processo de financeirização mundializada da produção.

Este artigo tem como finalidade situar o debate em torno das concepções, noções e ideologias que ordenam as relações produtivas e as relações educativas no âmbito das recentes mudanças na política educacional brasileira para a formação dos trabalhadores, no intuito de captar a contradição entre as demandas sociais, políticas e econômicas da ampliação da escolaridade e da função da escola e as tendências da (des)qualificação do trabalho e dos trabalhadores e do desemprego estrutural. Num primeiro momento, abordaremos a especificidade da relação trabalho-educação no modo de produção capitalista, tendo em vista a dicotomia entre a formação intelectual das classes dirigentes e a educação das classes trabalhadoras. Num segundo momento, analisaremos as noções e idéias que surgem no campo educacional no momento de reestruturação hegemônica do capital a partir dos anos 1970, mediante a acumulação flexível, a mundialização do capital e o avanço do neoliberalismo. Num terceiro momento, buscaremos expor a predominância da formação para o trabalho simples e a reiteração do dualismo educacional no Brasil a partir da reforma da educação profissional de nível médio.

### ***O dualismo educacional como mecanismo de alienação do trabalhador***

A gênese histórica da educação escolar como principal instrumento de formação humana se deu no século XVIII, quando as práticas educativas voltadas para a inserção dos membros mais jovens da sociedade no tecido sociocultural foram progressivamente sistematizadas e instauraram-se como função de instituições especializadas. A escola deixou de estar destinada apenas ao ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e teológicos como na Antiguidade clássica e na sociedade medieval, passando a ocupar-se também da preparação para o trabalho, que anteriormente encontrava-se assimilada ao próprio processo produtivo. No entanto, estabeleceram-se duas modalidades distintas de ensino: a educação de caráter geral, clássico e científico das classes dirigentes e a educação estritamente profissional dos trabalhadores pobres.

A educação moderna carrega em si o embate entre a tradição religiosa e o pensamento científico, os pressupostos centrais do Iluminismo e da Economia Política. Ao mesmo tempo em que assume atitudes que reforçam a educação universalizada e

assegurada a todos os homens como condição para a participação política e para a cidadania, para a laicização do saber, para a apropriação geral dos conhecimentos científicos, de acordo com os princípios liberais a educação dos trabalhadores também é vista como um instrumento de racionalização da vida econômica, como um meio de discipliná-los e resigná-los a trabalhar para os capitalistas sem oferecer obstáculos.

Tal como nos mostra Ramos (2006. p. 28), “*os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção*”. Ou seja, ao mesmo tempo em que são configurados a partir dos valores capitalistas também se constituem num espaço de resistência da classe trabalhadora.

Os ideais de liberdade, participação e cidadania convertem-se em categorias ideológicas de explicação da lógica de mercado para o trabalhador. Sendo assim, a educação só se afirma em relação a esses ideais quando o capital, para estabelecer-se, precisa organizar uma massa de trabalhadores desprovida de meios de produção e disciplinada para vender livremente a sua força de trabalho no mercado, restringindo os direitos sociais e políticos dos trabalhadores aos limites da ordem burguesa.

A separação entre a educação e o trabalho, sob a lógica do capital, constitui-se num mecanismo de alienação do trabalhador. A relação entre o conhecimento produzido socialmente e os processos de produção da existência no contexto das relações sociais capitalistas é orientada pela divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que o conhecimento é colocado a serviço das classes economicamente dominantes.

Através da decomposição dos ofícios em tarefas extremamente simples e pela hierarquização dos trabalhadores de acordo com o grau de complexidade das tarefas por eles realizadas, o capital apropria-se do conhecimento global do processo de trabalho e devolve esse conhecimento ao trabalhador de forma fracionada e reduzida, assegurando o domínio no interior da produção. O trabalho industrial, assim como coloca Marx (1996), nivela os trabalhadores a um mesmo patamar de qualificação<sup>1</sup> e amplia a distância entre a numerosa classe de trabalhadores desqualificados e facilmente substituíveis, que se ocupam diretamente da produção e podem ser trocados de lugar a qualquer momento sem prejudicar o andamento da produção, e os trabalhadores que detêm os conhecimentos científicos e são responsáveis pelo controle e pela organização do processo de trabalho.

---

<sup>1</sup> Segundo Marise Ramos (2006), o termo qualificação tinha como finalidade identificar a característica do posto de trabalho e dela inferir o perfil ocupacional do trabalhador para ocupá-lo.

A divisão social do trabalho é condição para a produção de mercadorias, todavia é fundamental que as diferenças provenientes desta divisão sejam legitimadas e negociadas constantemente, através de regulamentações normativas, valorativas e políticas que aplaquem a resistência dos trabalhadores e assegurem a permanência da ordem capitalista.

Segundo Machado (1989), a forma de desenvolvimento capitalista apresenta como característica “*o processo simultâneo de diferenciação e de unificação social*”. Ao passo que o processo de diferenciação social é essencialmente desordenado e contraditório, a unificação representa um movimento que permite a estabilidade do sistema social por meio de certos controles: “*o capitalismo unifica ao estender ampla e profundamente sua forma de organização da produção, reduzindo a contradições de classe, os vários tipos de contradições sociais (nacionais, culturais, raciais, etc.)*” (MACHADO, 1989, p.9).

Na esfera educacional essa dinâmica implica num sistema escolar com complexas gradações e vários tipos de ensino que consolidam categorias próprias para sua definição (educação básica, educação profissional, qualificação profissional). Ainda que as práticas educativas sejam mediadas quase maciçamente pelas exigências de qualificação e conformação dos indivíduos para o mercado de trabalho, as pressões populares forçam o acesso da classe trabalhadora à escola, seja pela necessidade do aumento do tempo de escolarização como instrumento de competitividade entre os próprios trabalhadores, seja pelas exigências populares de conhecimento do seu entorno natural e social.

Em meio à hierarquização e à divisão do trabalho, a educação torna-se um suposto instrumento de mobilidade social e superação das desigualdades, sedimentando o mito de que o progresso técnico demanda a ampliação dos processos de qualificação. Diante do conflito com a classe trabalhadora, a unificação escolar a partir da proposta da burguesia apresenta-se como possibilidade de unificação ideológica, conduzindo a reformas que tendem apenas a remover os obstáculos do desenvolvimento capitalista. A simultaneidade da unificação e da diferenciação na organização educacional é estabelecida por diferenças interiores à escola bem como pela imposição de barreiras entre os níveis educacionais.

Propugnando pelo estabelecimento da escola progressiva (contínua), a proposta liberal reclama por uma relação orgânica entre as escolas de diferentes níveis (desde o pré-primário até à universidade), visando atingir não apenas a uma unidade administrativa, mas, principalmente pedagógica. Pelo estabelecimento de pontos de enlace entre estes níveis, seus defensores acreditam que seriam facilitados o ingresso e o trânsito dos alunos, que não fossem de outras barreiras, que não fossem as de ordem psicopedagógica. [...] A proposta advoga a plena unidade do ensino de primeiro grau, independentemente da existência de diferenças regionais e dependência administrativa (pública ou privada). Entretanto, para o segundo grau ela admite uma unidade mais precária,

permitindo, inclusive, diferentes seções pelas quais seriam distribuídos os alunos, conforme suas aptidões e capacidades (MACHADO, 1989, p.73).

A dicotomia entre a educação da classe dominante e o ensino restrito da classe trabalhadora sustenta-se fundamentalmente pela ideologia do individualismo e pela meritocracia, que perpassam toda a estrutura interna e a organização das instituições educacionais em todos os níveis de ensino. A crença de que os homens são naturalmente diferentes e desta forma possuem pré-disponibilidades a diferentes ocupações pressupõe a necessidade natural de ramos de ensino diversificados. No entanto, o ensino elementar, ou seja, os pontos mais essenciais da educação tais como ler, escrever e contar, imprescindíveis à participação na vida social devem estender-se a todos.

A transposição do direito à educação para a esfera do direito formal estabelece a *educação básica* como categoria do pensamento liberal, socializando valores, padrões culturais e ético-morais e conhecimentos produzidos socialmente como condição para a cidadania. Partindo das diferenças sociais e das diferenças individuais como fenômenos isolados e naturais, o pensamento liberal institui um mecanismo que por meio de critérios considerados objetivos seleciona os indivíduos aptos a atingir maiores níveis de escolarização e a ingressarem no mercado de trabalho por melhores remunerações.

O bloqueio ao acesso e à permanência dos indivíduos pobres na escola bem como a desqualificação da educação que é oferecida à classe trabalhadora são fenômenos explicados não através da análise do antagonismo estrutural que fundamenta o complexo social capitalista, mas como consequência da incapacidade e da ausência de esforço de alguns indivíduos. Estas idéias correspondem a uma visão de mundo antagônica aos interesses da classe trabalhadora, que situa as desigualdades imanentes ao processo de acumulação capitalista no âmbito individual. É como se a condição de cada indivíduo se devesse exclusivamente ao seu esforço pessoal, interesse, aptidões e capacidade, desconsiderando as contradições que emanam das relações sociais.

A complexificação de alguns postos de trabalho, que resulta do desenvolvimento das forças produtivas, e a existência do exército industrial de reserva permitem aos empregadores estabelecer parâmetros mínimos para a definição dos trabalhadores necessários à produção. Sob esta visão, o mérito passa a ser a causa da existência das classes sociais: de acordo com as habilidades naturais ou adquiridas voltadas para o trabalho, os homens terão acesso aos bens sendo mais pobres ou mais ricos. Constrói-se a representação da propriedade como recompensa pelo trabalho, justificando a pobreza da maior parte das pessoas que dispõem apenas da capacidade de trabalho para vender e a

riqueza de uma minoria que depende do trabalho alheio para sobreviver. Subverte-se dessa forma a *acumulação primitiva*<sup>2</sup> e a natureza estrutural das desigualdades, como se houvesse “*por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda*” (MARX, 1996, p.339).

### ***O ideário educacional no contexto da reestruturação produtiva***

As mudanças na conjuntura econômica e político-ideológica apresentadas no cenário internacional a partir de meados da década de 1970 marcaram o encerramento do período de expansão e crescimento econômico evidenciado nos países do capitalismo central durante os chamados “anos dourados do capitalismo”. Com a inflexão das taxas de juros nos Estados Unidos, a aceleração dos processos inflacionários e as duas crises do petróleo, a economia mundial entrou numa profunda recessão.

A crise que acometeu o capitalismo no período entreguerras foi sanada, de um modo geral, a partir da adoção das medidas keynesianas de controle do movimento do capital internacional e regulamentação do mercado monetário, do atendimento (parcial) à reivindicação dos trabalhadores pela ampliação dos direitos sociais e trabalhistas e da “ajuda” das nações desenvolvidas e dos organismos multilaterais voltada para a superação do atraso e eliminação da pobreza nos países subdesenvolvidos. Tais medidas possibilitaram ao capital a manutenção provisória do consenso em torno do projeto societário burguês, permitindo a estabilidade e a reprodução ampliada do capital. No entanto, o modelo de intervenção e regulação fordista-keynesiano tornou-se insustentável frente à integração cada vez maior das economias nacionais, às novas exigências de produtividade e à volatilidade do capital financeiro e especulativo.

Como nos mostra Francisco de Oliveira (2001), o Estado de Bem-Estar Social e o keynesianismo permitiram um forte impulso de crescimento econômico e investimento pesado em tecnologia que se deveu, em parte, à utilização do fundo público para o financiamento da acumulação capitalista e da reprodução da força de trabalho.

A criação de novos materiais, instrumentos e fontes de energia, a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da informática, conduziram à substituição da tecnologia rígida, típica do modelo de produção taylorista-fordista, por tecnologias flexíveis, acarretando mudanças em relação ao conteúdo, à forma, à organização e à

---

<sup>2</sup> Marx (1996) dedica um capítulo d'O Capital para explicar a acumulação primitiva e a forma como Economia Política trata a origem do capitalismo.

divisão do trabalho e, conseqüentemente, em relação à qualificação e educação dos trabalhadores. A crescente incorporação do capital morto e a diminuição do capital vivo no processo produtivo permitiram que as empresas pudessem manter ou elevar a produtividade e os lucros, reduzindo os custos relativos à força de trabalho, redefinindo os termos da relação capital-trabalho.

Estabeleceu-se uma nova conjuntura na qual as prerrogativas do Estado de Bem-Estar Social e do pleno emprego deixaram de se encaixar. As estruturas que forneciam as bases políticas e econômicas para a regulação fordista e asseguravam o acesso das massas aos bens produzidos em grande escala se deterioraram frente às pressões pela liberalização dos movimentos de capitais e pela desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais. O neoliberalismo, que já vinha se formando desde a primeira metade do século XX, tendo como protagonistas Friedrich Hayek e os demais intelectuais que compunham a *Sociedade de Mont Pèlerin*, ganhou expressão como alternativa teórica, econômica, ideológica e política congruente com a nova etapa capitalista, condenando qualquer limitação ou regulação dos mecanismos de mercado e propondo um novo formato de Estado.

A idéia-força batizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela *férrea* lógica das leis de mercado. Na realidade, a idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1997, p.83).

Nesta perspectiva, as medidas de contenção dos gastos sociais do Estado implicariam a redução dos impostos e encargos sobre rendas e rendimentos altos, a supressão das garantias de emprego e a privatização das empresas estatais garantiriam a restauração das taxas “naturais” de desemprego, reduzindo assim o “poder” das classes trabalhadoras para reivindicar melhorias salariais e gastos sociais e permitindo a dinamização da economia.

A reestruturação produtiva e os ajustes de cunho neoliberal evoluíram lado a lado à desestruturação do mercado de trabalho em escala mundial. O desemprego deixou de ser um fenômeno característico dos períodos de crise e as melhorias econômicas deixaram de ter relação com a restauração do mercado de trabalho, ao contrário, a racionalização e modernização dos processos produtivos implicam justamente em tornar o trabalho flexível, permitindo que as empresas possam desfazer-se dos trabalhadores de acordo com as oportunidades de lucratividade e competitividade.

Por meio da desregulamentação dos direitos trabalhistas, as empresas buscam não apenas ampliar as taxas de mais-valia absoluta e relativa, mas também tornar o adiantamento de capital referente ao pagamento da força de trabalho (capital variável) diretamente dependente da realização do valor das mercadorias ou do lucro. Disso decorre o crescente processo de extinção dos direitos e dos vínculos empregatícios, levando à proliferação de diversas formas de contratação (terceirização, informalidade, contrato por tempo parcial, subcontratos, trabalho voluntário, etc.) que simbolizam a liberdade de escolha irrestrita do capital e a subsunção da classe trabalhadora. O trabalho precário torna-se a forma predominante da atual etapa do capitalismo.

A globalização dos mercados ampliou os espaços de poder do capital. A atual divisão internacional, fundada na produção e na distribuição da ciência e da tecnologia molecular-digital, caracteriza-se pela possibilidade concentrar diferentes fases do processo produtivo em diferentes países de acordo com as vantagens relativas aos custos da produção e da mão-de-obra, à flexibilidade dos salários e dos contratos de trabalho, o grau de submissão dos indivíduos e dos governos – aspectos que dependem do processo histórico e das correlações de força específicas de cada sociedade. Neste sentido, as empresas tendem a concentrar nos países pobres os empregos simples e mal-remunerados, enquanto as funções de comando e planejamento, que lidam diretamente com pesquisa e produção de tecnologia, permanecem alocadas nos países de capitalismo avançado.

Os países de capitalismo dependente, em troca de recursos para promover o crescimento econômico e para atrair investimentos privados, seguem as determinações dos organismos internacionais, que através de pressões econômicas especificam e cobram medidas de ajuste cuja ênfase recai sobre “a melhoria da gestão econômica e liberação das forças do mercado” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 6). O resultado deste processo é um movimento consistente de “privatização, comodificação<sup>3</sup> e de mercantilização dos direitos sociais” (LEHER, s/ data) e anulação da soberania nacional dos Estados na economia, na política e no campo ideológico. Em consonância com as frações hegemônicas da burguesia que conduzem as políticas destes organismos, as frações burguesas locais buscam remover os obstáculos jurídicos de nível nacional por meio de reformas constitucionais.

Nos anos 1980, as políticas de ajuste estrutural foram reafirmadas com maior veemência, culminando na formulação do Consenso de Washington, cujas medidas

---

<sup>3</sup> Comodificação é o “processo pelo qual o domínio e as instituições sociais, cujo propósito não seja a produção de mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (Fairclough *apud* LEHER, p.6, s/ data).

“básicas” a serem executadas pelos “países em desenvolvimento” preconizavam disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto (com eliminação de restrições), privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade.

A expansão do desemprego estrutural e do emprego precário, principal estratégia do capital para subordinação da classe trabalhadora, o aumento da desigualdade e da pobreza não apenas nos países de capitalismo dependente, além do agravamento dos problemas relacionados aos recursos naturais e ao meio ambiente obrigaram o capital a redefinir suas estratégias de hegemonia econômica, política e cultural.

Já que o neoliberalismo ortodoxo e a defesa do Estado mínimo não permitiam estratégias de consenso, nos anos 1990, a partir da idéia de um capitalismo “humanizado”, os organismos internacionais retomaram a idéia de desenvolvimento, abandonada durante a onda neoliberal, a fim de “hamonizar” a economia de mercado e os “objetivos de igualdade” (UNESCO, 2005, p.56), apartando-se, entretanto, das explicações macroeconômicas para “ressaltar os fundamentos micros de questões de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2004, p.3). A redução da pobreza, sob uma nova perspectiva, voltou a figurar as preocupações dos organismos internacionais, deixando de limitar-se apenas à carência econômica e ganhando um enfoque multidimensional relacionado à privação dos serviços básicos como educação, saúde, saneamento básico, energia elétrica e à falta de capacitação e habilidades por parte dos indivíduos para fazerem escolhas. “O governo e as instituições passaram a ocupar o centro do debate, ao lado das questões de vulnerabilidade local e nacional” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 6), assumindo, no final dos anos 1990, o programa econômico e político do neoliberalismo de Terceira Via<sup>4</sup> como um discurso intermediário entre o neoliberalismo e a social democracia. Neste, contexto, a educação reassumiu o lugar de prioridade, recebendo destaque em 2000, nos Objetivos de

---

<sup>4</sup> Neoliberalismo de Terceira Via é um termo proposto pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, grupo de pesquisa CNPQ/Fiocruz para demarcar a diferença entre o neoliberalismo ortodoxo e a sua redefinição proposta como uma Terceira Via por Anthony Giddens (1999) diante das conseqüências sociais negativas da adoção das políticas neoliberais e da insuficiência da social democracia frente às necessidades de desregulamentação, liberalização e flexibilização impostas na atual fase do capitalismo. Ver Neves (2005).

Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ODM)<sup>5</sup> e através da implementação da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em 2005.

Em meio às incertezas decorrentes das constantes mudanças proporcionadas pela adoção dos sistemas de produção flexíveis e automatizados e do desmonte da sociedade salarial, as relações de trabalho e as relações educativas foram reordenadas a partir da suposta complexificação dos postos de trabalho e da centralidade do conhecimento e da educação como “fatores” constitutivos de um novo paradigma, de uma sociedade do conhecimento, pós-industrial, pós-capitalista, pós-classista, etc. Sob a ótica da perda da centralidade do trabalho<sup>6</sup> e da crise do emprego, a escola deixou de ter como função principal a preparação para a integração dos indivíduos ao mercado produtivo e a educação assume a função de prepará-los para a vida, através da difusão de hábitos e comportamentos que os tornem capazes de adaptar-se às incertezas e transformações do mundo contemporâneo, administrar riscos e assumir a responsabilidade pelo seu futuro.

O trabalhador parcelar, desqualificado ou semiquualificado do paradigma de produção taylorista-fordista é, supostamente, substituído pelo trabalhador polivalente altamente qualificado, com alta capacidade de abstração, responsável por diversos pontos do processo de produção e capaz de incorporar ao mesmo tempo tarefas de fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão da produção. Embora estes requisitos profissionais representem as exigências de um núcleo de ocupações superiores e estáveis que decai progressivamente, o avanço tecnológico não implica necessariamente a maior complexidade dos postos de trabalho, pelo contrário, para imensa maioria dos empregos criados nas últimas décadas, a qualificação não se coloca como problema. Contudo, as empresas elevam cada vez mais os critérios de seleção para a contratação mesmo para o

---

<sup>5</sup> A Declaração do Milênio, pacto internacional firmado entre 191 países, em setembro de 2000, com objetivo de combater a pobreza, delineado a partir de oito objetivos a serem cumpridos até 2015: 1) erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) universalizar a educação primária; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade na infância; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o HIV/aids, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental; 8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (UNESCO, 2005).

<sup>6</sup> A fim de sofismar a perversa e incorrigível realidade produzida pelo capitalismo, esconder a desvalorização econômica do trabalho e os sintomas da crise estrutural do capital e a sua vulnerabilidade, intelectuais conservadores e da pós-modernidade apóiam-se na crescente tendência de substituição do capital vivo pelo capital morto e nas transformações tecnológicas e organizacionais dos processos de trabalho para afirmar a perda da centralidade do trabalho como fundamento estruturante da sociedade, o desaparecimento do proletariado e a emergência do cognitariado, o fim do trabalho abstrato e das classes sociais, como elementos de uma nova sociedade e uma nova cultura. Numa perspectiva contrária a estes autores, entendemos que, apesar das transformações na aparência, conteúdo e forma dos processos de trabalho, os fundamentos que integram e caracterizam as relações sociais especificamente capitalistas nos diferentes momentos históricos, tais como a propriedade privada dos meios de produção e a extração da mais-valia, são modernizados, incluindo e redefinindo as formas de exploração e subalternização da classe trabalhadora, que torna-se mais heterogênea, mais complexificada e mais fragmentada. A esse respeito ver Frigotto (2003).

desempenho de atividades simples e rotineiras, tornando o padrão de acumulação flexível a base da demanda pela elevação da escolaridade e da qualificação dos trabalhadores. A carência de mão-de-obra qualificada para o trabalho complexo aparece muito mais como uma construção social e ideológica, ou seja, como estratégia de conformação e adaptação dos indivíduos à sociabilidade neoliberal, do que uma necessidade real da produção.

O ajuste neoliberal manifestou-se no plano educacional pelo “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2003), que adquiriu uma feição mais “humanizada” ao enfatizar as competências individuais dos trabalhadores e incorporar elementos da “teoria do capital social”. Tomando como premissa a defesa da valorização do indivíduo, busca-se desta forma amortecer as contradições geradas pela crise do emprego e dissimular a regressão das condições de vida e o sentido precário das políticas públicas de formação, educação e renda, assegurando a “colaboração” dos mais afetados direta e negativamente pela ofensiva neoliberal.

Percebe-se, então, que a noção de capital humano não desaparece do ideário econômico, político e pedagógico, mas é redefinida e ressignificada [...] Na verdade, uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo (FRIGOTTO, 2009, p.71).

A associação direta entre escolarização (confundida com qualificação), produtividade, eficiência, desenvolvimento e riqueza e o investimento econômico em educação como meio de superar o subdesenvolvimento ou obter retornos ou posição mais elevada na escala salarial, elemento fundante da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano, tornou-se frágil enquanto elemento de mobilização política, diante da regressão dos direitos dos trabalhadores e da desestruturação dos mercados de trabalho. Os indivíduos devem reconhecer, assim como afirma Hayek (1981, p.58):

que a ordem de mercado não resulta numa correspondência estreita entre o mérito subjetivo e as necessidades individuais de um lado e as recompensas no outro lado. Ela funciona segundo o princípio de um jogo misto de habilidade e sorte, no qual os resultados para cada indivíduo tanto poderão ser determinados por circunstâncias inteiramente fora de seu controle quanto por sua habilidade ou esforço.

A preparação para um mercado de trabalho em constante decadência deixa de ter apelo ideológico, gerando a necessidade de um discurso que tenha o indivíduo como categoria central. No bojo do processo de redefinição hegemônica do capital, a reconfiguração do ideário e das práticas educacionais apóia-se num conjunto de importantes estratégias retóricas, cujos objetivos voltam-se para a restrição da consciência política e da luta dos trabalhadores aos marcos da ordem capitalista. A primeira estratégia

consiste na transposição do eixo de análise das causas da pobreza e da desigualdade das relações sociais de classe para o âmbito individual e para a ineficiência da gestão dos recursos. A pobreza e a miséria aparecem como resultado de escolhas e decisões equivocadas, da falta de talento e esforço por parte dos pobres. A segunda estratégia remete à naturalização das condições sociais e à sua inevitabilidade, como se a realidade existente fosse a única possível, reprimindo as raízes históricas das lutas e das conquistas dos trabalhadores. A terceira estratégia está relacionada à demonização do público e à santificação do privado, tomando o mercado e o privado como modelos de eficiência e eficácia e justificando o esvaziamento das funções sociais do Estado. Por último, a refuncionalização dos espaços de luta e dos ideais das classes trabalhadoras e a ressignificação do vocabulário presente nas suas reivindicações.

Novas categorias, noções, e conceitos são criados e, ao mesmo tempo, as antigas categorias lingüísticas têm seu significado transformado ou são deslocadas por outras, constituindo elementos estruturantes dos discursos científico, político e social do capital que têm como finalidade a adequação psicofísica e técnica dos trabalhadores. Noções como empregabilidade, empreendedorismo, competências, qualidade total, capital humano, capital social, flexibilidade, apreender a aprender, inclusão e exclusão social reordenam as relações entre trabalho e educação, assumindo centralidade no estatuto científico, incorporando-se ao senso comum e tornando-se princípios orientadores das ações políticas, conforme observamos através da análise dos documentos dos organismos multilaterais, seus principais mentores e veiculadores, e dos documentos que organizam e regulamentam o funcionamento do sistema educacional nacional.

O conceito de qualificação em torno do qual, até então, havia se organizado os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração, é tensionado pela noção de competência que representa “uma *nova* mediação” ou “uma mediação *renovada* pela acumulação flexível do capital” (RAMOS, 2006, p.24). Sob os propósitos de institucionalizar novas formas de educação/formação que atendam a demanda das empresas e desviar o foco dos empregos para o trabalhador, a competência destaca os atributos individuais dos trabalhadores e a sua relação subjetiva com o trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. Neste sentido, ao passo que a qualificação constitui-se por códigos consolidados, duradouros e rígidos e constitui um atributo dos postos de trabalho, a competência torna-se um código privilegiado, já que se funda nos conteúdos reais do trabalho, dinâmicos, flexíveis e mutáveis. Os saberes

formais ligados aos postos de trabalho, cuja posse era geralmente atestada pelos diplomas, perdem relevância diante do reconhecimento do saber prático.

A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (a relação prática do indivíduo, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência) [...] que só se revela nas ações em que ela tem o comando destas últimas [...] Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas (ZARIFIAN apud BATISTA, 2006, p.96).

Para Ramos (2006), à medida que o conceito de qualificação vem se desgastando enquanto ordenador da relação trabalho-educação, a competência não o supera nem o substitui, mas o desloca num movimento simultâneo de negação e afirmação de suas dimensões<sup>7</sup>. Enquanto as dimensões social e conceitual da qualificação são enfraquecidas, a dimensão experimental assume maior relevância.

O caráter individual da competência faz com que os elementos que atuam na configuração da divisão social do trabalho, relacionados às relações sociais estabelecidas entre trabalhadores e capital ou representantes do capital sejam desvalorizados pela individualização das reivindicações e negociações, levando a um movimento de despolitização destas relações que cada vez menos pautam-se por critérios coletivos e políticos. Sendo assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao emprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 406).

A ênfase nas aquisições cognitivas e sociais, habilidades, valores e traços de personalidade dos indivíduos adquiridos através da educação formal ou de outras experiências (empregos, estágios, atividades lúdicas, atividades familiares, etc.) libera a classificação e a progressão dos indivíduos da classificação dos empregos centrada no domínio de uma profissão e desliga, até certo ponto, a evolução e as trajetórias profissionais dos saberes formais, dos certificados escolares e diplomas.

Profundamente ligada à pedagogia das competências, as noções de empregabilidade e empreendedorismo justificam e legitimam a desresponsabilização do capital e do Estado pela desvalorização e precarização dos postos de trabalho, infligindo aos indivíduos a

---

<sup>7</sup> “Schwartz (1995) equaciona essas abordagens propondo que a qualificação tem três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho” (RAMOS, 2002, pp.401-2).

responsabilidade de empreender estratégias eficientes e criativas para manter suas competências em dia, assegurando sua própria inserção e permanência no mercado de trabalho.

Enquanto o capital humano, a empregabilidade e as competências mantêm o foco na capacitação profissional e na preparação do indivíduo seja para a vida ou para o emprego, a ideologia do capital social resgata a idéia de coletividade e comunidade, ou seja, “está contido na estrutura de relações entre as pessoas e nas pessoas” (STEIN, 2003, p.177). O capital social pode ser entendido como “a capacidade que pessoas e grupos sociais têm de pautar-se por normas coletivas, construir e preservar redes e laços de confiança, reforçar a ação coletiva e assentar bases de reciprocidade no tratamento que se estendem progressivamente ao conjunto da sociedade” (CEPAL, 2007, p.24).

O novo ideário educacional retoma e higieniza muitos dos termos e dos valores presentes nas lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, ressignificando-os de acordo com as necessidades de manutenção do consenso e da coesão social. Embora o capital social mantenha o estigma do capital e seja um termo cunhado e disseminado como orientador de políticas públicas pelas frações burguesas dominantes, ancora-se em categorias como solidariedade, respeito, relações sociais duráveis, participação política, cidadania, igualdade, que aliadas aos interesses de estabilidade política e reconstrução do Estado, buscam a criação um cenário livre de conflitos para o funcionamento do mercado.

O objetivo é fazer com que todos os membros da sociedade sintam-se parte ativa dela, como colaboradores e beneficiários (CEPAL, 2007), mesmo aqueles que estejam permanentemente às suas margens. O desemprego estrutural e a predominância do emprego precário produzem não mais um *exército industrial de reserva de mão-de-obra*, ou seja, trabalhadores temporariamente sem emprego por motivos de saúde ou dificuldades econômicas aptos a serem reintegrados ao mercado de trabalho a qualquer momento. O risco atual é a constituição de populações desnecessárias, até mesmo para a regulação do capitalismo. No entanto, ainda que não absorvidas plenamente pelo assalariamento, estas populações encontram-se capturadas pelas relações sociais capitalistas, já que dependem do mercado para o acesso aos meios de subsistência e reprodução social<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> É neste sentido que Virginia Fontes (2005) critica a utilização exacerbada do binômio exclusão-inclusão. A autora considera que a expropriação dos trabalhadores diretos dos meios de produção da existência, condição histórica de constituição e perpetuação do capitalismo, já constitui por si só uma exclusão. Porém constitui igualmente uma inclusão, já que essa mão-de-obra destituída da capacidade de sobrevivência deverá entrar no mercado de trabalho para obter o salário como forma de acesso às mercadorias necessárias a sua reprodução, sendo-lhe impossível escapar ao processo de mercantilização da vida social. Partido do ponto de vista, Fontes propõe a categoria inclusão forçada, visto que ninguém pode ser excluído das relações de mercado, mesmo aqueles que não estão inseridos no mercado produtivo através da venda da sua força de

A base material da ideologia capitalista encontra-se (hoje, talvez mais do que em qualquer outro momento histórico) na primazia do consumo de bens e serviços mercantilizados. Diferentemente da dimensão integradora prefigurada pelo Estado de Bem-Estar Social e pelo keynesianismo, as recentes políticas de “inclusão social” distanciam-se do plano dos direitos sociais à educação, à saúde, à moradia, ao transporte e do direito ao trabalho assegurados pelo Estado, voltando-se essencialmente para a construção de redes de proteção social sustentadas pela parceria Estado-mercado-sociedade civil em níveis local, nacional, regional e global, tendo como base o assistencialismo e o voluntariado.

## ***2. A política educacional brasileira para a formação dos trabalhadores***

As políticas de educação, emprego, cultura e tecnologia estão profundamente relacionadas a forma específica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e ao modo como o país vem se inserindo na economia mundial, refletindo a opção das frações burguesas hegemônicas brasileiras por um projeto de sociedade de capitalismo dependente e associado às burguesias hegemônicas dos países centrais.

Configura-se um processo de desenvolvimento e industrialização parcial e truncado, “com a modernização seletiva e contida das grandes empresas internacionalizadas – na ponta da cadeia produtiva – e o retraimento, fechamento e desnacionalização de outras” (POCHMAN, 2006, p.121) e predomínio da formação da maior parte da força-de-trabalho para o trabalho simples sobre a pequena parcela de postos de trabalho que demandam domínio da ciência e da tecnologia de natureza digital-molecular, contrariando as ideologias que postulam a inexistência de mão-de-obra qualificada para os empregos existentes.

Pochmann (2008) analisa que mediante a abertura comercial e a desregulamentação econômica e financeira dos anos 1990, a dinâmica do mercado de trabalho brasileiro, que até o final dos anos 1980 demonstrara sinais de estruturação com forte expansão das ocupações e o fortalecimento do emprego assalariado formal, assume uma tendência oposta de desaceleração do assalariamento e a proliferação de diversas formas de contratação. Para se ter uma idéia o grupo de trabalhadores desempregados durante o período compreendido entre 1975-1989 era de 2,9% da população economicamente ativa, passando a 30,3% no período de 1990-2003, os percentual de trabalhadores empregados

---

trabalho.

com carteira assinada passou, no mesmo período de 53,5%, para 31,6% (POCHMANN, 2008, p.26).

Outro aspecto observado é a mudança da natureza do desemprego, que deixa de concentrar-se nos segmentos considerados vulneráveis da população ativa (jovens, mulheres, negros – todos geralmente com reduzida escolaridade), para atingir também a população economicamente ativa com maior escolaridade.

Em 2004, 60,2% dos desempregados (8,3 milhões de pessoas) possuíam o ensino básico completo, enquanto em 1995 apenas 37,7% do total dos desempregados (4,5 milhões) tinham até oito anos de estudo [...]. Já o número de desempregados com nível universitário quase triplicou no mesmo período: de 98 mil desempregados em 1995 passou-se a 247 mil em 2004 (POCHMANN, 2008, pp. 39-41).

Em meio aos ajustes estruturais e superestruturais de cunho neoliberal da década de 1990, a aprovação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, constitui um marco no campo educacional brasileiro, representando o embate entre o neoliberalismo e os ideais de redemocratização dos anos 1980 e a regressão das várias conquistas dos educadores e dos movimentos sociais consagradas na constituição de 1988 na direção da educação pública de qualidade. Enquanto a Constituição colocava a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar, a LDB estabeleceu um vínculo linear entre produção e escola.

Embora represente alguns avanços importantes para a estrutura da educação brasileira, como o alargamento do significado da educação e a ampliação da educação básica a partir da inclusão do ensino médio (RAMOS, 2005), os “pontos obscuros” e as “imprecisões” da LDBEN n. 9.394/96 deixaram espaços para ajustes posteriores. O tratamento dado ao ensino médio pelos governos neoliberais, bem como a desigualdade sob a qual se tem se dado a universalização do ensino fundamental no Brasil sinalizam a opção pela formação para o trabalho simples e a falta de preocupação com a produção de ciência e tecnologia e com o direito à cidadania (FRIGOTTO, 2010).

O Decreto n. 2.208/97, instituído durante o segundo mandato do Presidente FHC, é um símbolo da fragmentação e do dualismo educacional. O decreto estabeleceu as bases da reforma educacional, proibiu a integração entre ensino médio e ensino técnico e regulamentou a fragmentação, a flexibilização e o aligeiramento da educação profissional de nível médio<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A partir desse instrumento legal, o ensino médio retomou o caráter propedêutico, enquanto os cursos técnicos poderiam ser cursados concomitante ou subseqüentemente ao ensino médio.

Tal como destacam Neves e Pronko (2008), as mudanças abrangentes realizadas no sistema educacional durante os dois governos FHC, alteraram substancialmente o conteúdo da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, valendo-se tanto da coerção como de estratégias de educação do consenso. De um modo geral, as medidas educacionais dos Governos FHC direcionaram-se para “a estruturação de uma nova educação básica”, “um novo sistema nacional de formação técnico-profissional” e para “o desmonte progressivo do aparato político-jurídico da formação para o trabalho complexo” (NEVES; PRONKO, 2008, p.57).

Em 2004, dois anos após a sua eleição, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva cumpriu o compromisso feito junto aos educadores durante a campanha, o Decreto n. 2.208/97 foi revogado com a promulgação do Decreto n. 5.154/04, pelo qual se buscava resgatar a perspectiva ensino médio integrado que articulasse ciência, cultura e trabalho, contrapondo a profissionalização adestradora através dos princípios da concepção de educação politécnica ou tecnológica. Essa proposta não obteve avanços concretos, ao mesmo tempo em que recuperou a educação tecnológica de nível médio, ela flexibilizou as possibilidades de relacionamento entre ensino médio e educação profissional (integrada, concomitante e subsequente). A mudança discursiva aparentemente progressista do ensino médio acomodou os interesses em disputa e aprofundou a dualidade e a diferenciação das políticas voltadas para a escolarização e profissionalização dos trabalhadores.

De um lado, os convênios com universidades federais ou transferência de recursos para as instituições privadas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), garantem a formação para o trabalho complexo e integração de um reduzido número de trabalhadores no mercado formal.

Enquanto isso, no outro patamar do sistema o ProJovem Integrado<sup>10</sup> (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) articulam escolarização e qualificação social e profissional com intuito de formar mão-de-obra para inserção parcial e precária de segmentos significativos da classe trabalhadora,

---

<sup>10</sup> A reestruturação do ProJovem foi instituída pela Medida Provisória n.º 411, de 28 de dezembro de 2007, unificando seis programas já existentes (ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcios Sociais da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, sob quatro novos eixos: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. A gestão do ProJovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação, materialidade da descentralização e flexibilização das políticas de educação profissional voltadas para os trabalhadores.

contribuindo para o arrefecimento das lutas sociais, através da assimilação das demandas populares aos objetivos do projeto societário hegemônico.

### **Considerações finais**

As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos neoliberais realizam-se na direção da adequação do sistema educacional à lógica da acumulação flexível, tendendo apenas a remover os obstáculos à expansão capitalista através do atendimento parcial e precário das demandas populares por educação através da assistência focal e da “inclusão social” sem representar, no entanto, real perspectiva de transformação na direção de uma educação centrada nas necessidades humanas.

De um modo geral, as recentes políticas que visam o aumento qualitativo e quantitativo da educação nos países de capitalismo dependente são subsidiadas pela teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2006), pela pedagogia das competências (RAMOS, 2006) e pela teoria do capital social (MOTTA, 2007), ambas constituídas nos centros hegemônicos do capital e difundidas pelos organismos multilaterais.

Para tornarem-se hegemônicas, as frações de classe dominantes devem assegurar que suas idéias e valores sejam assimilados e partilhados pelas classes trabalhadoras. As teorias, categorias e noções apresentadas sustentam a dimensão pedagógica do projeto de sociedade da burguesia, na tentativa de conciliar os (irreconciliáveis) interesses do capital e das classes trabalhadoras. A relação trabalho-educação é reordenada tendo como base a suposta complexificação dos empregos em decorrência da mudança da base científico-tecnológica da produção e a necessidade de formação e qualificação dos trabalhadores para estas tarefas. Em contrapartida, a análise empírica dos mercados de trabalho permite perceber que as ocupações que demandam maiores qualificações, além de estarem concentradas nos países de capitalismo central, também se encontram em decadência.

A reformulação da educação brasileira, em curso desde os anos 1990, avança em meio à regressão dos reduzidos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora na década anterior, caracterizando-se pelo aprofundamento da fragmentação e diversificação dos níveis e modalidades educacionais, pela descentralização das responsabilidades pela manutenção escolar e pelo forte apelo às parcerias entre iniciativa privada, organizações não governamentais, Estado e comunidade para cooperação em torno da melhoria da qualidade das escolas, pela via do voluntarismo e assistencialismo, retirando o foco da

escola pública de qualidade, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica enquanto direito garantido pelo Estado, que assim como a produção de ciência, de técnica e tecnologia, nunca se colocou como um problema ou uma necessidade das classes dominantes em nosso país.

A superação da educação escolar dualista, fragmentária e adestradora implica o resgate de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2006) no sentido de conferir, através do desenvolvimento das potencialidades humanas, a participação legítima de cada indivíduo no processo de produção da existência e na apropriação dos benefícios produzidos socialmente. Neste sentido, a concepção de formação omnilateral, unitária, politécnica ou tecnológica, fundamentada nas reflexões de Marx e Gramsci, nos permite pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los.

## Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento e redução da pobreza: reflexão e perspectiva*. Washington: BM, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: Luta contra a pobreza. Panorama Geral*. Washington: BM, 2000.
- CEPAL. *Coesão Social - Inclusão e Sentido de Pertencer na América Latina e no Caribe. Síntese*. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2007.
- BATISTA, Roberto Leme. A Panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G; GONZALES, J.L.C.; BATISTA, R. M. *Trabalho e Educação: contradição do capitalismo global*. Londrina: Práxis, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Ruy; RUMMERT, Sonia. *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa. Formação, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional*. Boletim Técnico do Senac, v.25, n.2, março/ agosto, 1999.
- \_\_\_\_\_. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo educacional. In: GENTILI, Pablo. *A Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- GIDDENS, Anthony. *A terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, v.3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere. v.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HAYEK, Friedrich August. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, Anthony de; CRONIN, Jeremy. *Ideologias políticas*. Brasília: UnB, 1981.
- LEHER, Roberto. *Estratégias de Mercantilização da Educação e tempos desiguais dos tratados de livre comércio*. Rio de Janeiro, s/ data (MIMEO).
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MOTTA, Vânia C. *Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 2007.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- \_\_\_\_\_; PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- OLIVEIRA, Francisco. Questões em torno da esfera pública. In: SERRA, Rose. *Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Petres – FSS/UERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- POCHMANN, Márcio. *O emprego no desenvolvimento da nação*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RAMOS, Marise. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educação e Sociedade. V.23, n.80. Campinas, setembro/2002.
- \_\_\_\_\_. *O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.
- UNESCO. *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO, 2005.