

A FACE DEPENDENTE DO CAPITALISMO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Ana Cristina Lourenço Vargas
IFRJ-Campus São Gonçalo/ PPFH-UERJ
anacristinavargas@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto pretende contribuir como uma reflexão sobre a política pública de educação, a partir da investigação das atuais orientações e tendências da educação destinada aos trabalhadores na produção capitalista contemporânea. Para tanto, centrou-se na discussão da categoria capitalismo dependente e suas repercussões tanto na configuração do modo de produção capitalista no Brasil quanto nas políticas educacionais dos anos 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Política pública de educação. Educação de trabalhadores. Educação profissional. Capitalismo dependente.

A FACE DEPENDENTE DO CAPITALISMO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

1. O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL SOB O MARCO DA DEPENDÊNCIA

Nesta seção buscamos resgatar o marco teórico que apregoa um caráter dependente ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro e suas repercussões para as políticas públicas, especialmente a de educação. Logo de início, é importante esclarecer que a perspectiva da dependência não se limitou a um único campo teórico. Na verdade, houve diferentes interpretações (Prado; Meirelles, 2010).

Assim, para que pudéssemos compreender um pouco dessas diferenciações da teoria da dependência, tanto no âmbito teórico quanto metodológico, utilizei a divisão realizada por Cristóban Kay em seus escritos sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento na América Latina. Esse autor agrupa em duas correntes as principais vertentes que tratam da dependência: “dependentistas reformistas” e “dependentistas marxistas-revolucionários” (Kay, 1989 *apud* Prado; Meirelles, 2010, p.171). No trecho abaixo, Prado e Meireles esclarecem a tese deste autor:

A diferença fundamental entre os grupos residiria na irreconciliável posição política derivada de suas análises: os dependentistas reformistas seriam orientados pelos preceitos modernizadores e desenvolvimentistas, enquanto, para os dependentistas marxistas, somente pela via da revolução socialista na América Latina seria possível a superação dos problemas intrínsecos à condição periférica (Prado; Meirelles, 2010, p. 171).

Neste artigo nos deteremos na corrente “dependentistas marxistas-revolucionários” ou teoria marxista da dependência. Tal escolha deveu-se ao fato de compartilharmos a mesma perspectiva teórico-política. Sendo assim, para avançarmos no debate sobre a dependência nos apoiaremos nos estudos de André Gunder Frank, Theotônio dos Santos e, principalmente, Rui Mauro Marini.¹

A teoria marxista da dependência construiu um arcabouço teórico a partir da compreensão do pressuposto marxiano de que o capitalismo possui “a necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos [o que] impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares” (Marx; Engels, 1998, p. 11). Um importante detalhe a ser destacado é que a teoria marxista da dependência evidencia que esses vínculos não são estabelecidos de modo igualitário entre as nações. Desse modo, essa teoria centrou-se na busca por desvelar a especificidade do desenvolvimento capitalista em territórios cujas economias são subordinadas, dos quais a América Latina é um exemplo. Nesta

¹ É de nosso pleno conhecimento que outros autores se debruçaram sobre o tema da dependência, todavia em virtude dos limites deste trabalho, não foi possível incluir outros autores, dentre os quais se destaca Florestan Fernandes.

busca por uma análise que fosse coerente com o contexto sócio-histórico latino-americano e que a partir dele viabilizasse a promoção de estratégias e ações revolucionárias, a perspectiva marxista da dependência se contrapôs tanto à perspectiva de desenvolvimento capitalista da Cepal quanto à defendida pelos Partidos Comunistas (PCs). Esta afirmação pode ser observada nas palavras de Prado e Meireles:

Dentro da tradição marxista, as reflexões realizadas através do conceito de dependência, mais que fruto de um exame das posturas desenvolvimentistas da Cepal, surgiram como expressão teórica de uma crítica prática às posturas dos Partidos Comunistas (PCs) da América Latina. **Em linhas gerais, a ideologia dos Partidos Comunistas Latino-americanos se apoiava numa teoria de etapas do desenvolvimento capitalista, pregando que os países do então chamado Terceiro Mundo se encontravam em estágios feudais ou semifeudais. O resultado político desse diagnóstico levava à ideia de que era necessário fomentar, através de uma aliança tática com as burguesias nacionais, o desenvolvimento capitalista nos países latino-americanos, pois estes teriam que passar por uma “revolução burguesa” antes de imaginar a posterior “revolução proletária”** (Löwy, 2007). A Revolução Cubana, ao não se encaixar nos modelos supostamente marxistas definidos desde Moscou, abriu definitivamente as portas para a crítica tanto teórica como prática aos PCs. Foi precisamente no calor dessa crítica que os estudos marxistas da dependência fizeram sua entrada nas ciências sociais da América Latina (Osório, 2004). (Prado; Meirelles, 2010, p. 173) (grifos nossos).

A visão dos PCs e sua teoria das etapas do desenvolvimento capitalista foram duramente criticadas pelos autores que compartilhavam dessa perspectiva marxista e, dentre eles, citaremos aquele que foi pioneiro na análise da dependência, André Gunder Frank. Nas palavras de Rui Mauro Marini, “a conhecida fórmula de André Gunder Frank sobre o ‘desenvolvimento do subdesenvolvimento’ é impecável, como impecáveis são as conclusões políticas a que ela conduz” (Marini, 2000, p.109). Tal afirmação é possível de se observar no fragmento abaixo:

O subdesenvolvimento, e também o próprio desenvolvimento, é não só um produto como uma parte da força motriz do capitalismo. O desenvolvimento capitalista foi por toda a parte um desenvolvimento fundamentalmente contraditório, baseado na exploração, e resultando simultaneamente em desenvolvimento e subdesenvolvimento. Adicionalmente, o crescimento e a expansão do mercantilismo europeu do século XVI conduziu ao desenvolvimento de um sistema capitalista único, integrado, e de alcance mundial. Associada logo desde o início com o crescimento de estados poderosos, a expansão do mercantilismo-capitalismo gerou o desenvolvimento de uma metrópole e, ligada a esta através de laços de comércio e poder, de uma periferia. Relacionadas entre si de vários modos pelo colonialismo, o comércio livre, o imperialismo e o “neo-colonialismo”, a metrópole explorava de um modo tal e com uma tal extensão que a metrópole se tornou no que hoje chamamos desenvolvida e a periferia se tornou o que hoje chamamos de subdesenvolvida (Gunder Frank, 2009, p. 453).

Na perspectiva de Gunder Frank (2009), há uma relação de interdependência entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Isto significa afirmar que para algumas nações despontarem no cenário internacional nos âmbitos econômico, político, social e até mesmo cultural, tem que existir outras nações que sejam exploradas, subsidiando as primeiras. Este fato pode ser observado hoje por meio das relações comerciais desiguais, graus diferenciados de desenvolvimento científico e tecnológico, oferta de mão-de-obra barata nos países

periféricos às empresas multinacionais que possuem suas filiais em seu território, expropriação de matéria-prima e recursos naturais, especialmente o hídrico etc.

Na tradição marxista houve alguns intelectuais que reconheceram os limites das análises de André Gunder Frank. Todavia, Prado e Meireles (2010) evidenciam que a relevância da perspectiva de Gunder Frank reside em apontar a necessidade de se reconhecer a problemática específica do desenvolvimento capitalista nas periferias.

Foi neste contexto de discussão e construção do arcabouço teórico que trata das questões próprias do capitalismo na periferia que despontou os intelectuais Theotônio dos Santos e Rui Mauro Marini.

A análise de Theotônio dos Santos (2011) nos revela que relações de domínio e subordinação estavam presentes, desde a antiguidade, entre as diferentes formações econômico-sociais. Entretanto, o autor destaca que a modernidade ampliou estas relações a níveis mundiais, acrescentando que o advento do capitalismo produziu, por um lado, “um mercado mundial integrado de mercadorias, força de trabalho e capitais, de outro, uma alta concentração da tecnologia, de produção e dos capitais num centro hegemônico e num conjunto de países dominantes” (Santos, 2011, p. 20).

Diante disso, Santos explicita o caráter contraditório do desenvolvimento capitalista, que segundo ele não é capaz de propiciar o estabelecimento de relações econômicas *equilibradas e igualitárias* entre as nações, nem tampouco universalizar a todos os homens o acesso a condições dignas de existência.

É nesta perspectiva teórica que prossegue a contribuição de Rui Mauro Marini ao buscar desenvolver uma análise crítica e consistente da condição dependente dos países que compõem a periferia no sistema capitalista mundial. Além disso, com intuito de manter o comprometimento com um estudo rigoroso tanto no aspecto conceitual quanto no metodológico e por se tratar de um militante marxista não adepto ao “ecletismo” Marini buscou fugir de associações fáceis ao tratar das especificidades da economia na América Latina.

Sendo assim, as relações econômicas na periferia, neste caso especificamente a latino-americana, apresentam características que podem ser apreendidas como “insuficiências” ou mesmo “deformações”. Tal compreensão deste processo pode alimentar os discursos que pressupõem a condição de dependência como a falta de desenvolvimento e, portanto uma condição de subdesenvolvimento. Deste mesmo modo existiram teorizações que entendiam que a superação da dependência se daria mediante o cumprimento das etapas de desenvolvimento econômico pela qual passou as nações centrais do capitalismo contemporâneo. Neste último caso o autor destaca que “não é portanto acidental a reiteração nos estudos sobre a América Latina da noção de ‘pré-capitalismo’” (Marini, 2000, p 106).

Todavia, é importante explicitar que a condição de dependência não se estabelece pelo fato de alguns países estarem em um estágio de atraso em relação às economias avançadas. De fato o atraso existe e é perceptível até para o senso comum, mas é apenas a superfície do

fenômeno, ou como nos revela o método marxiano a sua aparência. O que Marini apresenta em seus estudos é que a dependência na verdade é uma forma peculiar de desenvolvimento capitalista na periferia.

Assim, Marini nos indica que as economias avançadas possuem um processo de desenvolvimento distinto das economias periféricas e evidencia que ambas estão submetidas à lógica estruturante do sistema capitalista mundial. Desta forma, a América Latina é conformada desde sua origem a esta lógica, pois de acordo com Marini a relação de dependência se constitui:

(...) uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. O fruto da dependência só pode assim significar mais dependência e sua liquidação supõe necessariamente a supressão das relações de produção que ela supõe (Marini, 2000, p. 109).

Neste sentido, portanto, esta é a contradição do modo de produção capitalista. Além disso, este processo de desenvolvimento econômico implica no aumento da exploração da força de trabalho nos países periféricos (Marini, 2000). E mais, este aspecto repercute diretamente na condição de trabalho e na formação dos trabalhadores brasileiros, que trataremos na próxima seção.

1.2 A FACE DEPENDENTE DO CAPITALISMO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.

Nesta seção nos deteremos na reflexão das repercussões da condição de dependência do Brasil na política de formação para a classe trabalhadora, especialmente e a de Educação Profissional.

Assim, a forma de regulação sócio-econômica nos Estados dos países capitalistas centrais, na segunda metade da década de 1960, baseada nas políticas de Bem-Estar Social, já apresentava os primeiros sinais de esgotamento. Contudo, foi na década seguinte que o sistema iniciou um processo de reestruturação. Tal processo não só modificou a organização estatal como deu origem a um novo padrão de acumulação, definido como *acumulação flexível*.²

A consolidação desse novo modo de gerir a produção foi justificada pela ineficiência das políticas keynesianas em manter as taxas de lucro e o financiamento das políticas sociais públicas, que afetaram a lógica de funcionamento do capitalismo, direcionada para o crescimento econômico.

Sendo assim, tanto as políticas neoliberais quanto a globalização da economia foram assumidas como iniciativas necessárias à superação da crise e como etapa indispensável ao ingresso no novo estágio de *capitalismo mundializado* e, no caso brasileiro e latino-americano, *dependente*, como destacamos na primeira parte deste artigo. Logo, o ajuste estrutural imposto pela implantação de tais políticas, no início dos anos 1990, generalizou-se

2 Essa categoria é amplamente desenvolvida por David Harvey (2002).

em todos os países capitalistas, mas naqueles que compõem a sua periferia as consequências foram mais agudas, como foi o caso, por exemplo, do desmonte da frágil organização das políticas sociais brasileiras.

Neste novo contexto – estabelecido após a superação da chamada “*era de ouro*” (HOBSBAWN, 1995) –, todos os limites impostos à reprodução do capitalismo foram rompidos, com o desenvolvimento pleno de suas possibilidades predatórias. É de conhecimento geral que o investimento no desenvolvimento das forças produtivas ou mesmo a desvalorização da força de trabalho foram iniciativas utilizadas pelo capital ao longo do seu processo histórico. Harvey, no entanto, revela que a flexibilização da produção, do mercado de trabalho e do consumo conjuga uma “combinação particular e, quem sabe, nova de elementos primordialmente antigos no âmbito da lógica geral da acumulação do capital” (HARVEY, 2002, p.184). A generalização destas medidas, em escala global, facilitadas pelos novos avanços científico-tecnológicos, pela financeirização da economia e pelo sistema de crédito é o elemento novo nesta atual conjuntura.

Diante desse processo de mudança desencadeado pela reestruturação produtiva, no início dos anos 1970, verifica-se uma substantiva diminuição das fronteiras entre a produção e a ciência - conseqüentemente, há uma significativa alteração na concepção e execução das atividades de trabalho. Este fato cria novas perspectivas e demandas para a educação e para os processos formativos da classe trabalhadora.

Sendo assim, a instauração do padrão de *acumulação flexível*, unindo as inovações provenientes do campo da informática e da microeletrônica, permite ao capital empreender sua ofensiva, a fim de recompor seus níveis de acumulação, bem como destaca Marini (2000). Em virtude disso, a *educação da classe trabalhadora* passa a ser uns dos principais mecanismos para mediar o conflito capital/trabalho e, assim, manter o consenso hegemônico.

O conjunto de mudanças, operacionalizadas em todos os âmbitos da realidade social, atinge também a educação, que assume nova função e centralidade nas iniciativas públicas e privadas, de acordo com as diretrizes dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial (ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD).

No Brasil, a educação para a classe trabalhadora assumiu um novo direcionamento a partir da segunda metade dos anos 1980. Este período foi marcado, ao nível da conjuntura interna, pelo aprofundamento da crise social e econômica do regime empresarial-militar que se apoderou do poder em 1964; ao nível externo, pelo processo de reestruturação produtiva em curso nos países capitalistas centrais. Neste contexto, a burguesia brasileira encontrava-se “fraturada por interesses distintos entre as várias frações, em especial entre as frações monopolistas e não monopolistas, nacional e estrangeira, atingidas de modo distinto pelas mudanças no processo de acumulação capitalista no âmbito mundial” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49).

A partir do Governo Fernando Collor de Mello, na entrada dos anos 1990, iniciaram-se os primeiros ajustes para a implantação das políticas de cunho neoliberal. Estas, por sua vez, repercutiram diretamente nas políticas destinadas à educação. Dessa forma, a *educação da classe trabalhadora* passou a assumir um papel preponderante nesta nova fase da sociabilidade capitalista. Isto significa reconhecer que tanto a educação escolar quanto os demais processos formativos passaram a ser fatores determinantes para a constituição do

cidadão do século XXI, conforme era o entendimento da CEPAL – Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe.

A Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada um exemplo da conjugação de interesses, de diversos organismos (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD), pela definição de normas para a superação do atraso educacional das regiões do mundo que compõem a periferia do capital.

Um aspecto que desvela a verdadeira intenção dessas iniciativas, protagonizadas por essas instituições, é o sentido atribuído à concepção “para todos”. Tal concepção, de acordo com a análise das autoras acima mencionadas, não representa de modo algum *a universalização de todos os níveis do ensino da educação básica*. Na realidade, essa expressão significou o reconhecimento de que as diferentes frações da classe trabalhadora possuem necessidades educacionais distintas, precisando, assim, de ofertas diferenciadas de educação escolar. Este fato justificaria, segundo as autoras citadas, a reedição do chamado “dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, *op. cit.*, p.61-62).³

Assim, as iniciativas, que pautaram as ações dos organismos internacionais, na *virada neoliberal* dos anos 1980 - como adverte Roberto Leher -, centraram-se na realização de programas voltados ao incentivo da educação fundamental e à formação profissional. Este incentivo na década de 1990 não apenas permaneceu, como foi ampliado (LEHER, 1999, p.26). Isto significou o reconhecimento da *educação para a classe trabalhadora* como o meio de contenção dos males decorrentes do desemprego e garantia de manutenção da segurança nacional. Isto fica claro em um texto redigido pelo próprio Banco Mundial, que afirma que “as pessoas do mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (CAUFIELD, 1996 *apud* LEHER, 1999, p. 26). Como resume Leher, “a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, *idem, ibidem*).

Essas estratégias, desenhadas nesse contexto de reorganização da *educação para a classe trabalhadora*, tenderam a flexibilizar a estrutura educacional brasileira, respondendo às novas demandas educacionais na atual fase de acumulação do capital.

Leher faz um importante destaque, apoiado na análise de Samir Amin (1996), sobre a distinção entre a configuração dos mercados dos países de capitalismo central e os de capitalismo periférico. No caso dos primeiros, haveria a combinação entre *capital, mercadoria e trabalho*; já no caso dos segundos países, haveria apenas a presença do *capital e da mercadoria*. A implicação disso, segundo ele, reside no fato de que o trabalho, nos países periféricos, está dissociado de um mercado que se estabelece sob o *conhecimento científico avançado*, expressando a posição que esses países ocupam na divisão internacional do trabalho, “de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado” (LEHER, 1999, p.27).

Estes fatores explicitados acima repercutem na estrutura da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. No que se refere a este nível de ensino, a partir da década de 1990, com o Banco Mundial priorizando as iniciativas voltadas ao ensino fundamental, teve início a atuação do BID no ensino secundário e na formação profissional.

³ Cf. a ideia de “dualismo estrutural”, conforme apresentada por Acácia Kuenzer (2001).

Segundo Lima Filho, o passo seguinte foi dado logo nos primeiros anos da década de 1990, através do acordo que o Ministério da Educação assinou com o BID para implantar uma *nova rede de ensino técnico*. A contrapartida do governo brasileiro para a obtenção de financiamento consistiu na adoção de medidas legais a fim de reestruturar a educação profissional nos moldes das diretrizes descritas no documento do BID *Reforma del Sector de Educación Profesional – Brasil* (LIMA FILHO, *Idem*, p. 9).

Os governos posteriores deram continuidade às políticas iniciadas por Collor. De acordo com SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, esse processo de “reforma”⁴ consolidou-se no mandato de Fernando Henrique Cardoso, tendo como “arautos”, dentre outros atores, organismos de fomento multilaterais, tais como o Banco Mundial, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e a citada CEPAL (cf. SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Portanto, a realização da reestruturação da Educação Profissional do país estava não somente inserida no conjunto de medidas de enxugamento dos gastos públicos e de otimização dos investimentos do Estado, conforme ditam os preceitos neoliberais, mas tratava-se também de uma política pública *focalizada* na qualificação da classe trabalhadora “mais pobre”. Desta forma, associada ao intuito de reduzir os custos no âmbito desta modalidade de ensino, a *contra-reforma* instituída por meio do Decreto 2.208/97 cindiu o ensino médio da formação profissional, criando, assim, a “educação profissional técnica, cuja organização curricular passa a ser própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/97, p.5).

Segundo esse Parecer,

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. **O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho.**

A possibilidade de o aluno cursar, por exemplo, primeiro o ensino médio e depois o curso técnico, coaduna-se com a tendência internacional de formar técnicos com sólida base de formação geral. **A opção do aluno, entretanto, pode estar associada a uma necessidade mais premente de inserção no mercado de trabalho e, para tanto, permanece a possibilidade de se cursar o ensino médio e o técnico de forma concomitante** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17/97, p.7, grifos nossos).

Pode-se inferir, portanto, a partir da leitura desse Parecer do Conselho Nacional de Educação, que a reestruturação do ensino técnico, ocorrida nesse momento, refletia claramente as políticas e os interesses defendidos pelas agências multilaterais.

⁴ Alguns autores preferem a utilização do termo “contra-reforma”, por entenderem a necessidade de recuperação histórica do *caráter progressivo* que sempre marcou as reformas no âmbito das sociedades capitalistas, sob o ponto de vista da classe trabalhadora. Como, no contexto da ideologia neoliberal, as ditas “reformas” são, na verdade, *regressivas* em matéria de direitos de classe conquistados historicamente, elas deveriam ser entendidas, na verdade, segundo esses autores, como “contra-reformas”. Neste sentido, ver, entre outros, Behring (2003).

No sentido dessa reestruturação, na década de 1990 já havia sido promulgada a Lei nº 8.948/1994, que transformou as Escolas Técnicas (ETFs) e Agrotécnicas (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Mas a criação dos CEFETs somente foi regulamentada pelo Decreto 2.406, de 27/11/1997 que, entre outros itens, destacou a oferta de “ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior” (LIMA FILHO, 2004, p. 10).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta nova fase do sistema capitalista, baseado no padrão de acumulação flexível, a educação profissional passa a assumir a função de fomentar a construção de alternativas ao *desemprego estrutural* cada vez mais crescente.

As demandas da acumulação do capital, evidentemente, são àquelas direcionadas aos países de capitalismo dependente, como é o nosso caso, reafirmando o papel subalterno que continuamos a cumprir na divisão internacional do trabalho. Tal afirmação se pode depreender da leitura atenta de diversos documentos elaborados pelos chamados organismos multilaterais de fomento ao desenvolvimento das nações, como é o caso, por exemplo, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e da Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe – CEPAL, e suas “recomendações” no que concerne às diretrizes que devem ser assumidas pelos países de capitalismo dependente em relação à educação da classe trabalhadora.

Portanto, torna-se necessário aos que reconhecem na educação de trabalhadores um terreno fecundo à emancipação humana, explorar o conhecimento das estratégias empreendidas pelo capital, no atual momento histórico, a fim de superá-las e construir novos processos formativos que atendam, efetivamente, às necessidades educacionais da classe trabalhadora.

3. BIBLIOGRAFIA

1. AMIN, S. **Les défis de la mondialisation**. Paris: L'Harmattan, 1996.
2. BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
3. BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
4. BRASIL. **Lei n. 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília-DF, 1994.
5. GUNDER FRANK, André. Capitalismo e desenvolvimento do subdesenvolvimento. In: FIGUEIREDO, A. M.; COSTA, C. S. **Do subdesenvolvimento: vulgatas, rupturas e reconsiderações em torno de um conceito**. Antologia e Roteiro Crítico. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto-CEAUP, 2009.
6. HADDAD, S. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília-DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998, p. 41-51.
7. HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
8. HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
9. KAY, Cristóbal. **Latin American theories of development and underdevelopment**. Londres/Nova York: Routledge, 1989.
10. LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, p. 3, p. 19-30, 1999.
11. _____; SADER, E. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária**. Rio de Janeiro: LPP / CLACSO / UERJ, 2004.
12. LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
13. LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez. 2002, p. 269-301.
14. _____. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior técnico não-universitário. Mimeo., 2004.
15. MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
16. _____. **O Manifesto Comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
17. NEVES, L.W.. (Org.) **Política educacional dos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: UFPE, 1997.

18. _____; PRONKO, M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
19. OSORIO, Jaime. **Crítica de la economía vulgar**: reproducción de capital e dependencia. Cidade do México: Universidade Autónoma de Ziccatecas / Miguel Ángel Porrúa, 2004.
20. PRADO, Fernando; MEIRELES, Monika. Teoria marxista da dependência revisitada: elementos para a crítica ao novo-desenvolvimentista dos atuais governos de centro-esquerda latino-americanos. In: CASTELO, Rodrigo (org). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.
21. PRONKO, M. Formação profissional: os (des)caminhos da democratização educacional. **Boletim Técnico do Senac**. V. 25, n. 3, set./dez. 1999.
22. ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.
23. SANTOS, Theotônio dos. **Imperialismo y Dependencia**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2011. Disponível em: <http://theotoniodossantos.blogspot.com.br/p/livros-e-artigos-para-download.html>. Acesso: fevereiro/2013.
24. SOUZA, J. S. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. v. 13, n. 22, jul-dez 2004.
25. SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
26. TOMMASI, L. *et al* (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
27. VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília-DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.