

A influência do pacto liberal-dependente e da reestruturação produtiva na definição das políticas públicas da educação profissional na década de 1990

The influence of the Liberal-Dependent Pact and productive restructuring on the definition of public policies for professional education programs in the 1990s

Gabriel Duarte Carvalho^{*}
José Luis Vianna da Cruz^{**}

O presente trabalho tem o objetivo de abordar a formação da agenda política que deu origem à reforma da educação implementada através do decreto 2208 de 1997. Para tanto utiliza a divisão trazida pelo artigo “Os três ciclos da sociedade brasileira” de Bresser-Pereira, como base para justificar a forma que o processo de criação e implementação de políticas públicas na área da educação profissional assumiu no país. O pacto liberal-dependente que vigorou durante a década de 1980 e 1990 no Brasil e a reestruturação produtiva capitalista que trouxe o conceito de flexibilidade para as relações de trabalho e para os processos produtivos servem de suporte para entender o interesse e a influência de organismos internacionais na definição das políticas públicas no Brasil, nessa área. Os motivos, a natureza e os efeitos dessa política são tratados no artigo, bem como os novos rumos que a educação profissional tomou com a mudança de governo em 2003.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Educação profissional.

This paper aims to address the framing of the political agenda that gave birth to the reform of professional education implemented through Decree 2208 of 1997. For that purpose, it is based on the division brought about by the article “The three cycles of Brazilian society”, by Bresser-Pereira, to justify how the process of building up and implementing public policies for professional education in the country took place. The liberal-dependent pact that prevailed during the 1980s and 1990s in Brazil and the capitalist productive restructuring which brought up the concept of flexibility in labor relations, and production processes, enables the understanding of the interest and influence of international organizations in drawing up public policies in Brazil in this field. The reasons, nature and effects of this policy are addressed here, as well as the directions that professional education has taken with the succession of a new government in 2003.

Keywords: *Public policies. Education. Professional education*

^{*} Mestrando em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (Universidade Cândido Mendes – Campos) e Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Campos. Bolsista do Programa Observatório da Educação do Brasil – OBEDUC/CAPES (Polo Campos). Professor concursado do Instituto Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil

^{**} Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR, 2003). Professor Associado da Universidade Federal Fluminense e professor-colaborador, Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Cândido Mendes/Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil

Introdução

O Brasil, ao longo de sua história, passou por diversos ciclos e pactos políticos que definiram a forma de ação e de gestão do Estado. Bresser- Pereira (2012), em seu artigo intitulado “Os três ciclos da sociedade e do Estado” estabelece uma divisão para dar conta, dentre outros pontos, das questões envolvidas e dos grupos que detém maior influência quanto à forma das políticas públicas desenvolvidas pelos governos em cada momento de nossa história. A partir desse recorte este artigo tem o objetivo de analisar algumas características do Brasil na década de 1990 e as questões e necessidades que estavam em jogo na configuração dos cursos profissionalizantes e na formação de profissionais técnicos. Na busca de subsídios que permitam tal análise será abordada a derrocada do modelo fordista de produção e sua substituição pelo modelo de acumulação flexível na produção industrial de ponta, como forma de contextualizar as mudanças trazidas pela reforma da educação promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como estabelecer sua relação com o interesse do Banco Mundial em financiar a educação profissional nos países Latino Americanos. E, finalmente, analisar como suas recomendações influenciaram o governo a definir o conteúdo das políticas públicas em educação profissional.

O pacto Liberal- dependente e a definição de políticas públicas

Os problemas, no Brasil, em relação à criação e implementação de políticas públicas são muitos. As causas são de diferentes naturezas e vão desde desajustes na atuação conjunta dos diferentes entes presente em nossa federação, passando pela corrupção, má administração pública, clientelismo, e até mesmo a sujeição e aceitação de duvidosas orientações econômicas e políticas ditadas por organismos internacionais. As raízes de tais dificuldades podem ser explicadas se analisarmos a própria formação do Estado brasileiro.

Bresser-Pereira (2012) nos mostra que tais características podem ser explicadas se analisarmos a história do Brasil desde a chegada da família real portuguesa, que configurou um Estado formado e controlado por uma elite política patrimonialista conservadora, que, no período colonial, buscava satisfazer seus próprios interesses, os das classes proprietárias de terra e o das classes mercantis (BRESSER-PEREIRA, 2012). A partir de então, a história brasileira segue apresentando momentos em que as políticas públicas ora assumem uma postura desenvolvimentista e ora apresentam uma postura de sujeição e dependência.

Seguindo a divisão temporal estabelecida por Bresser-Pereira (2012) temos dois períodos na qual o país se mostrou comprometido com o desenvolvimento e que se traduzem em dois pactos. O primeiro no governo de Getúlio Vargas a partir de 1930, com o pacto Nacional-Popular que acabou rompendo com as alianças históricas entre

o estado e os produtores de café, redefinindo tal aliança com os nacionalistas, com a burguesia industrial nascente, com a burocracia pública moderna, além das classes trabalhadoras urbanas e dos intelectuais nacionalistas e de esquerda. E num segundo momento, quando o Estado se alinha aos interesses externos, estabelecendo o pacto autoritário modernizante promovido pelo governo militar a partir de 1964. Muito embora os militares representem o esteio do nacionalismo brasileiro, associaram-se aos norte-americanos, por temerem uma ameaça comunista em tempos de Guerra Fria.

Apesar da ditadura e da influência norte-americana, em tal período é possível perceber o comprometimento do Estado com o desenvolvimento nacional, tendo em vista que nessa época se desenvolveram as indústrias de bens de capital e de infraestrutura. Alguns autores, como Abrucio (2010) chegam a afirmar que o governo militar promoveu políticas de perfil semelhante ao do Welfare State, embora essa questão seja polêmica e escape à discussão deste artigo. Autores, como Santos (1979), reconhecem iniciativas de políticas públicas nesse período que ampliaram a cidadania, como o Estatuto da Terra, o Funrural, o FGTS e outras.

O colapso gradativo do regime militar, a partir de 1977 deu espaço ao Pacto Democrático Popular, que teve como momento de ápice a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A partir da década de 1990 com a chegada de Fernando Collor ao poder, o país passou por um dos períodos mais críticos de sua história. Em 1991, “em meio ao processo de transição democrática, o desenvolvimento econômico foi interrompido no Brasil e em toda a América Latina pela crise da dívida externa e pela alta inflação inercial que se desencadeou em 1980” (Bresser-Pereira, 2012 p.29). Forma-se, então, o chamado Pacto Liberal-Dependente, no qual, segundo a lógica da teoria da dependência, que desacredita na capacidade da nação de superação da condição de país subdesenvolvido mediante a manutenção dos laços de dependência, adota uma política econômica e macroeconômica atendendo aos preceitos da cartilha do consenso de Washington, de 1989, considerados de caráter neoliberal. “Dessa maneira, o país voltou por um tempo à condição semicolonial que tivera antes de 1930. A perda da ideia de nação associada à teoria da dependência, a gravidade da crise da dívida externa e da alta inflação que se desencadeia em 1980, podem explicar esse retrocesso.” (BRESSER-PEREIRA, 2012, p.31).

Na área das políticas públicas o desastre foi tanto quanto na economia, uma vez que seguindo os ideais do liberalismo e do Estado Mínimo, o país passou a ir contra sua tradição estadocêntrica de ter no estado o principal indutor do desenvolvimento e de ser o principal agente de medidas relacionadas às políticas de caráter social, tais como saúde, educação, emprego, etc.

O governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002) deu continuidade às políticas neoliberais. Foram feitos esforços no sentido de diminuir a atuação estatal em setores da economia, realizando ações como, por exemplo, a privatização de grandes empresas, com destaque para a venda da Vale do Rio Doce e a tentativa de privatização

da Petrobras, assim como na área social. Na área da educação o governo FHC foi protagonista da tão discutida e criticada Reforma da Educação, em que, seguindo os preceitos de organismos internacionais e com medidas voltadas para atender aos interesses do mercado, promoveu uma série de alterações na configuração da oferta dos cursos técnicos e profissionalizantes.

Para se ter clareza da reforma e dos motivos que levaram a tais modificações na estrutura dos cursos técnicos é preciso entender as mudanças no modo de produção capitalista, que a partir da década de 1970, diante de uma crise do próprio sistema, vem substituindo o modelo fordista, nos principais núcleos e centros da acumulação, pelo modelo de acumulação flexível. A estruturação vertical das empresas cedeu lugar a estruturas horizontais, redistribuindo as diversas etapas da produção, construindo redes de empresas espalhadas territorialmente, globalizando o processo e as cadeias produtivas. Além disso, novos materiais foram incorporados, novas tecnologias, nova organização do trabalho e novas relações foram implementadas e fortalecidas, como a terceirização, nas quais a desregulamentação das relações de trabalho é a tônica.

Tais transformações mexeram substancialmente no processo de produção das empresas e indústrias modificando as necessidades quanto ao perfil do profissional que se enquadraria no novo padrão.

As políticas públicas criadas com o objetivo de reconfigurar os cursos para uma formação profissional que atendesse de forma mais satisfatória as necessidades do empresariado foram realizadas, porém muito criticadas por segmentos de profissionais da área, tanto pela forma como foram conduzidas como pela criação e desenvolvimento da agenda de políticas públicas que deu origem à reforma da educação.

Vejamos, então, como se deu a chegada do conceito de flexibilidade e quais as novas exigências das empresas em relação a seus funcionários. Num segundo momento abordaremos a implantação da reforma no sistema educacional brasileiro na década de 1990 e discutiremos a influência que o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tiveram neste processo.

Do fordismo a flexibilidade

O modelo fordista de produção, caracterizado pela produção em série, com grandes estoques de produtos padronizados, grandes prazos para elaboração de novos produtos, reduzia o trabalhador a um mero executor de tarefas, com base na extrema especialização da mão de obra, que isolava os trabalhadores, cada um em seu posto de trabalho, exigindo sincronização e organização do trabalho. Tal organização é imposta por uma rígida disciplina, que tem nas linhas de montagem o retrato da rigidez inerente ao próprio modelo, que foi o responsável pela dinâmica produtiva capitalista nos seus anos dourados, pós-crise de 29 até o início dos anos 70 quando foi colocado em xeque.

O declínio do modelo “fordista”, dentre outros aspectos, deixava às empresas, para escaparem à estagnação, duas possibilidades: 1. conquistar parcelas suplementares do mercado e 2. renovar a gama dos seus produtos e provocar a rápida obsolescência destes (GORZ, 2004).

A busca por novos mercados fez de países emergentes como o Brasil alvo da migração de empresas que passaram a atuar no país, através de fusões e aquisições, principalmente, visando o seu vasto mercado consumidor, uma vez que este continha potencial de ampliação. Quanto à substituição dos produtos, a competição não poderia mais depender das economias de escala, garantidas pela produção em série, mas sim de uma produção flexível e com uma rápida substituição de produtos e de tecnologia, criando demandas nos consumidores.

As mudanças na lógica do sistema modificaram substancialmente a relação dos trabalhadores com seus empregadores, com seus sindicatos e entre si. Logo, temos que, antes da chegada da flexibilização os requisitos para a contratação eram pautados nas qualificações que os indivíduos possuíam. Tais qualificações eram legitimadas pelos diplomas e certificados e serviam como critério de nivelamento salarial e de definição dos indivíduos quanto à identidade social.

Com o enfraquecimento do fordismo e todas as mudanças decorrentes da chegada da flexibilização as exigências sobre os trabalhadores foram sendo alteradas, de forma que o setor produtivo não precisava mais daquele funcionário que “não pensa”, que é um mero apertador de parafusos, adstrito a uma determinada etapa restrita do processo produtivo, que não foi formado para inovações radicais nas suas funções. As inovações tecnológicas, as rápidas mudanças na produção, exigiam cada vez mais dos funcionários a agilidade intelectual, no sentido da aquisição de uma gama de capacidades, ou de novas ferramentas, para acompanhar as inovações.

É nesse contexto de transformações que a noção de qualificação, que assegurava determinada regulação social, parece perder espaço nos discursos empresariais e acadêmicos para a noção de competência. O termo competência passa a ser evocado como mais adequado para expressar as novas demandas requeridas dos trabalhadores pelo sistema produtivo: iniciativa, flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, cooperação e autonomia. (AMARO, 2008).

A verdade é que tais mudanças, que se deram sob o argumento de satisfazer as demandas históricas da classe trabalhadora em relação ao controle da produção trouxeram consequências que mais prejudicaram do que realmente atenderam os anseios desta classe, de apropriação da totalidade dos processos. Criou-se uma falsa impressão de que com a chegada da flexibilidade os trabalhadores seriam mais livres, teriam horários mais flexíveis, além de terem um poder de decisão maior sobre os produtos a serem produzidos. O controle da produção continuou com a alta administração, os horários

flexíveis vieram acompanhados da precariedade nos postos de trabalho, da terceirização e do trabalho parcial, e o trabalhador passou a ter que assumir mais encargos do que antes. Amaro (2008) destaca que a introdução da noção de competência enfraqueceu as dimensões sociais e conceituais da qualificação, ou seja, forjando um trabalhador cada vez mais individualizado e desarraigado dos estatutos sociais do trabalho construídos historicamente.

Ter a competência como requisito para conseguir um espaço no mundo do trabalho significa dizer que a partir de agora não será apenas exigido que o trabalhador chegue à empresa dominando um grupo de conteúdos específicos para atuar em determinada área, mas sim que além de dominar o saber-fazer, como sendo as habilidades, os moldes mentais, os cálculos, os procedimentos empíricos de uma profissão, deve-se, também, estar imbuído do saber-ser, que significa ter responsabilidades, ser disciplinado, possuir aptidão e inteligência para se adaptar às novas tecnologias, saber inovar, ter vontade de crescer financeiramente, ter ambições de crescimento profissional dentro da carreira, etc., tudo de acordo com as novas exigências da competitividade empresarial, tornando-o corresponsável na corrida da empresa pelos ganhos de rentabilidade (AMARO, 2008).

Da definição da agenda política na área da educação nos anos 1990

O governo brasileiro, nas décadas de 1980/ 1990, adotou, como defende Bresser Pereira (2012), o pacto liberal-dependente, quebrando uma já consolidada tradição brasileira de atuar de forma desenvolvimentista. Uma característica importante desta época é a grande influência dos países do Atlântico Norte, bem como dos organismos internacionais, na definição das políticas públicas no Brasil. Essa submissão pode ser notada se analisarmos aspectos econômicos na década de 1990, quando o país era obrigado a manter superávit primário para fins do pagamento da dívida externa.

Recomendações de mesma natureza subalterna ultrapassaram a seara da economia, atingindo áreas como a educação. O Banco Mundial sempre reservou verba para financiar a educação profissionalizante, e nos anos 1980 tal montante chegou a 500 milhões/ano, valor superior ao financiamento da educação primária. Tal fato se deve à preocupação especial da instituição com esta modalidade de educação, uma vez que, segundo o Banco Mundial, há a necessidade de que os países em desenvolvimento disponham de uma mão de obra flexível, capaz de se adaptar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2001).

Sob o argumento de tornar as economias em desenvolvimento mais competitivas no cenário internacional, o Banco Mundial, por meio de seus relatórios recomendava uma série de atitudes que os governos dos países emergentes, em especial da América Latina, deveriam tomar para alavancar sua competitividade. O repasse de verbas do Banco Mundial para o Estado brasileiro somente se daria com a condição deste aceitar

e seguir as recomendações. Tais condições se estendiam para as escolas que, com base na LDB, poderiam não aceitar seguir essas políticas, porém como pena pelo não-atendimento não receberiam as verbas destinadas à educação profissional.

Nesse sentido a política educacional pública, dentre as diversas possibilidades de organização da educação profissionalizante, optou pela oferta de cursos básicos e cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, o que ocasionou a extinção em quase todo o país da modalidade integrada, que unia médio e técnico em um só curso. Aos que optaram em manter a oferta da modalidade integrada poderiam fazê-lo com o apoio da LDB, porém pagariam o preço de não receber os recursos do convênio firmado com o Banco Mundial.

Dentre as recomendações contidas em seus documentos oficiais o Banco Mundial estipulava que a educação profissional não deveria ser financiada pelo poder público, mas sim pela iniciativa privada, ficando a cargo da gestão pública em apenas três situações: i) quando o indivíduo não conseguisse financiar seus próprios estudos; ii) quando a iniciativa privada não conseguisse dar conta da oferta, logo o Estado deveria intervir num sentido de financiar a iniciativa privada; iii) e, em casos de mudança no arranjo econômico do país, quando o Estado deveria dar conta de promover a rápida mudança na formação dos trabalhadores desempregados para atender as exigências do mercado.

a reestruturação produtiva, adotada pelos governos neoliberais que seguiram de forma acrítica o receituário do banco mundial e do FMI, é o maior adversário da democratização dessa modalidade de ensino. Com isso a tendência é que a educação em países como o Brasil, que passaram por essa reforma, acentue ainda mais os pontos negativos, do que se colocar em uma posição de superação. (OLIVEIRA, 2001).

A reforma na educação promovida pelo governo FHC, em 1997, por meio do decreto 2208, seguiu à risca as recomendações feitas pelo Banco Mundial e adotou medidas como, por exemplo, a desarticulação das disciplinas técnicas das básicas. O Banco Mundial, apesar de reconhecer a importância da educação primária e secundária, acredita que tais modalidades deveriam estar desarticuladas da educação profissional, adotando, assim, uma formação para fins de profissionalização de caráter flexível. Assim foi recomendado e foi feito. Na concepção do Banco Mundial, a educação profissional deve ser direcionada para as atividades que estejam diretamente relacionadas com as necessidades do mercado de trabalho, logo, defende que os segmentos da indústria e das empresas devem ser os responsáveis por direcionar os processos de formação de profissionais técnicos.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento, seguindo a mesma lógica do Banco Mundial, defende a ideia de que a educação profissional deva estar inteiramente relacionada à geração de emprego, de forma a criação de um curso somente terá sentido se o seu egresso ingressar imediatamente no mercado de trabalho, deixando claro a máxima “educação a serviço do mercado”.

Na luta por uma escola voltada para a formação da cidadania é importante lembrar a histórico embate travado pelos servidores federais da educação na conquista do direito da permanência do ensino médio na rede federal de ensino, onde por meio desta resistência conseguiram manter a oferta da última etapa da educação básica nos Cefet's.

O fato de tal reforma ter sido implementada através de decreto também gerou polêmica, uma vez que o Poder Executivo cerceou a possibilidade de discussão em torno das mudanças que a reforma traria. Logo, fica claro a influência dos organismos internacionais na definição da agenda política brasileira e mais claro ainda a posição de submissão do governo, que não quis correr o risco da reforma ser reprovada no Congresso Nacional. Tal posicionamento do país se deve ao fato da existência do pacto liberal- dependente apresentado por Bresser-Pereira, pelo qual o atendimento aos interesses externos aconteceu em detrimento das verdadeiras necessidades da população, e a educação, que deveria servir como parte da base de superação da dívida social, através da manutenção da base humanística ampla integrada à formação profissional, dentre outros aspectos, passa a visar objetivos meramente financeiros, mercadológicos e de reposição, na lógica do mercado.

Considerações finais

O papel da educação profissional na formação dos jovens vem sendo um tema bastante discutido, no que diz respeito às finalidades dessa modalidade de educação. Em tempos de mudanças no modo de produção capitalista, que contrapõem ao modelo fordista o flexível, o mercado de trabalho demanda um profissional com características que vão além da repetição de técnicas voltadas para um ofício específico. As empresas buscam um profissional que atenda suas novas necessidades, que tenha a capacidade de lidar com novas tecnologias e que consiga se renovar frente às rápidas mudanças tecnológicas. Com isso, sentiu-se a necessidade de modificar a formação dos profissionais técnicos em direção a uma forma que atenda as demandas por um novo perfil de profissional.

É nesse contexto que se discute os objetivos da educação para o trabalho e que se encontram as principais críticas a uma educação profissionalizante voltada para interesses estritamente mercadológicos.

Tendo em vista os desafios postos ao desenvolvimento brasileiro, no sentido da universalização das políticas públicas fundamentais, e mais particularmente, a sua histórica dualidade do sistema educacional, defende-se a ideia de uma educação profissional voltada para a formação para a cidadania, sobretudo das camadas populares, que constitui a parcela da população que mais procura essa modalidade de educação, qualificando-a para ser protagonista na construção de outro modelo de sociedade, de política e de economia, mais inclusiva, mais democrática e mais distributiva.

Como foi apresentado neste artigo, na história recente da educação brasileira,

foram implementadas políticas de educação profissional, no âmbito federal, com diferentes direcionamentos. O governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo a lógica neoliberal e atendendo às cartilhas de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, promoveram uma reforma na educação em 1997, através do decreto 2208, com o objetivo de atender às demandas do modelo flexível da produção industrial.

Na contramão dessa reforma, o governo Lula, também através de decreto, anulou as medidas implementadas por essa política. Entre as muitas mudanças promovidas pelos dois decretos está a questão do ensino técnico de nível médio, em que, com a reforma do governo FHC, as Escolas Técnicas Federais, bem como os Cefet's, passaram a ofertar as disciplinas técnicas de forma desarticulada das disciplinas básicas, que tinha o objetivo de dar maior ênfase às disciplinas gerais, na busca de formar um profissional mais “inteligente”, seguindo a teoria do saber-fazer, saber-pensar e saber-ser. Com o decreto 5451/2004, do governo Lula, o que se vê é a volta da lógica anterior ao decreto 2208, ao visar o respeito às modalidades de educação profissionalizante elencadas na LDB. Dessa forma, as instituições federais de ensino voltaram a ter a possibilidade de oferecer os cursos técnicos de forma Integrada.

Mais recentemente, com a implantação da rede dos Institutos Federais, a modalidade Integrada foi a opção escolhida para a oferta de cursos técnicos profissionalizantes e ainda marcou a volta da questão da formação para a cidadania por meio da educação profissional que, ao menos na teoria, foi contemplada e reforçada nos documentos do MEC que tratam da implantação dos Institutos Federais.

Tendo em vista a desigualdade social no Brasil e o reflexo dessa desigualdade no sistema de ensino, que mantém a lógica dualista de uma educação humanista e de qualidade para as elites e outra tecnicista e precária para as classes menos favorecidas, é preciso que o Estado assuma a responsabilidade de universalizar a educação humanista e de qualidade, rompendo com essa dualidade, para que a educação venha a ser, efetivamente, um dos mecanismos de superação das desigualdades sociais, na medida em que promove a inclusão social, lançando mão da integração com outras políticas setoriais, principalmente as políticas sociais, que possam suprir os obstáculos ao acesso das camadas mais pobres às oportunidades que ela pode proporcionar, num sentido universal. Para tanto, deverá enfrentar as pressões do mercado no sentido da sua instrumentalização a serviço dos objetivos imediatistas e exclusivamente empresariais.

Considerando-se que, com a mudança de governo em 2003, o país adotou uma postura desenvolvimentista, se desprendendo, em certa medida, da visão submissa em relação aos países centrais, é necessário que o governo tome medidas que não permitam que a falta de mão de obra seja um gargalo que atrapalhe seu crescimento e desenvolvimento econômico. Nesse mesmo sentido devem as políticas públicas em educação ter, ao mesmo tempo em que um compromisso com o mercado de trabalho, também um comprometimento em modificar o *status quo* da sociedade brasileira,

fazendo com que a educação profissional e básica seja não o único, mas mais um fio condutor de superação social para aqueles que não detém as oportunidades, bem como o capital social e cultural necessários para mudar sua situação por meio de sua inserção no mercado de trabalho. O compromisso social das escolas não deve ser esquecido diante das demandas por um profissional nos moldes que o sistema necessita. Essa questão permanece em aberto, ante tantas e recentes mudanças, cujos resultados ainda não podem ser avaliados.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*, Brasília, 2012. p 39-70.

AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação a competência: Deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. *RAM- revista de administração Mackenzie*, São Paulo, v.9, n.7, p 89-111, nov./dez. 2008

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os três ciclos da sociedade e do estado. *Perspectiva*, São Paulo, V.41, p13-51, jan./jun. 2012

GORZ, André. *Miséria do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. O banco mundial e a educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, ago. 2001.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

Artigo recebido em: 4 nov. 2013

Aceito para publicação em: 28 jan. 2014