

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL ATUAL. NOVAS EXPRESSÕES DA HISTÓRICA CISÃO SOCIAL

Sonia Maria Rummert¹

Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Introdução

Intelectuais brasileiros, inclusive de matriz filosófica liberal, como por exemplo, Anísio Teixeira, já evidenciavam que a educação não pode ser compreendida nos limites dos sistemas educacionais. "Não se pode (...) discutir educação como algo em si mesmo. Nada mais ela é do que o epifenômeno de forças muito profundas que controlam a sociedade" (Teixeira, 1977, p.130). Concordamos com o autor, embora consideremos necessário avançar no escopo de suas reflexões, assinalando que historicamente, no Brasil, as ofertas educativas foram, e continuam sendo, reguladas pelos expressivos benefícios que os tempos socioeconômicos desiguais, mas combinados, e a heterogeneidade, característicos da sociedade brasileira, propiciaram e propiciam, até os dias atuais, às classes dominantes.

Em decorrência, as múltiplas ofertas de certificação de hoje não constituem expressões de processos de democratização da educação da classe trabalhadora, como analisado por Gramsci (2000). Ao contrário, se coadunam com as marcas da sociedade desigual e combinada na qual a democracia burguesa se apresenta como um suposto "sistema aberto", em que as "pressões defensivas e ofensivas das classes trabalhadoras são reguladas" (Fernandes, 1982, p. 124).

Apesar de suas metamorfoses ao longo da história, o capital se fundamenta, e se estrutura, por diversas formas de expropriação, entre elas, a negação da autonomia da classe trabalhadora, cuja subsunção a esse processo constitui condição *sine qua non* para sua permanente produção e reprodução (Marx, 2004). Assim, a marca da educação, enquanto epifenômeno do antagonismo estrutural entre capital e trabalho, não supera o caráter dual, embora se apresente em configurações históricas distintas. É esse o caso da atualidade brasileira, em que se verifica o que denominamos como "dualidade educacional de novo tipo" (Rummert, Algebaile e Ventura, 2013).

¹ rummert@uol.com.br.

Segundo as autoras,

Na dualidade educacional de novo tipo, o que se altera, substantivamente, são as ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora, em sua totalidade (Idem, 2013, p.37).

Embora mantido seu caráter de expressão da dualidade fundante do modo de produção capitalista², a educação no Brasil atravessa o Séc. XX saindo da situação representada pelo binômio escola-não escola, para o quadro compósito e multifacetado de ofertas que caracteriza as últimas décadas. Nesse período, a educação brasileira, assume diferentes contornos: inicialmente, verificamos a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria, a que se seguem ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente, verifica-se uma suposta *democratização de acesso* a todos os níveis de certificação, mantendo-se, porém, profundas diferenças entre os percursos de formação da classe trabalhadora e os das classes dominantes.

O cenário educacional brasileiro, nos anos de 1990, é assim descrito por Fernandes: "Educar os filhos das elites e deseducar a massa, mantendo-a fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução da mão-de-obra qualificada ou semiqualificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico" (Fernandes, 1995a, p. 194-195).

É nessa direção funcional que se dá a democratização dos simulacros de educação vigentes hoje no país, que visam a promover, a partir da pedagogia da conformação, o “consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1999, p. 32). Referimo-nos, aqui, a uma das estratégias centrais do modo de produção capitalista que consiste na instituição e no aperfeiçoamento “da igualdade formal e da desigualdade substantiva” (Mészáros, 2002, p. 209, grifos do autor). Trata-se, sobretudo, de impedir

² A marca dual da educação não constitui característica estrita do Brasil, nem tampouco do período histórico que se inicia com a primeira Revolução Industrial, como afirma Manacorda (1989). Entretanto, se agudiza sobremaneira no modo de produção capitalista e assume caráter extremamente cruel desde a formação da sociedade brasileira.

de formas reais e simbólicas, a capacidade da classe trabalhadora tornar-se dirigente, uma vez que, como assinala Fernandes, "A classe, de um lado, é uma forma de dominação. Através da classe nós temos a manifestação do poder da burguesia. De outro lado, a classe também é uma forma de negação e de contra-posição, é um elemento revolucionário" (Fernandes, 1995b, p.57).

A educação, nesse contexto, passa a constituir novo fetiche, sendo-lhe atribuído papel ideológico de contenção e desmobilização do elemento revolucionário da classe trabalhadora ao associar-se à idéia de equalização econômica, política e social, independentemente das relações sociais concretas. Transformada em panacéia, é associada à crença de que o sucesso ou o fracasso no atual mundo competitivo depende de um conjunto de competências e habilidades individuais, definidas sob a égide do mercado. Essa concepção assume, nas duas últimas décadas, no Brasil, destaque particular nos discursos hegemônicos, justificando políticas de governo que, na realidade, correspondem a simulacros de democratização da educação, como nos casos que serão abordados a seguir.

Planfor³ e Pronatec⁴: expressões da desigualdade substantiva

As transformações relativas aos novos padrões de acumulação repercutiram de forma intensa na constituição da classe trabalhadora brasileira, a partir de um processo multiforme e contraditório que gerou, de um lado, a fragmentação da classe e, de outro, sua cada vez maior complexificação. Tais alterações, porém, não abalaram as bases seculares de um sistema socioeconômico marcadamente gerador de desigualdades. Na realidade, a descrição de Fernandes acerca do Brasil da década de 1970 ainda se mantém atual:

³ O Planfor, instituído pela Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), era subordinado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A descrição do Plano, bem como a indicação da Legislação referente pode ser encontrada em Jorge, T. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=316> (acesso fevereiro de 2015).

⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei 12513/11, apresenta como objetivo principal “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país”. O Programa está vinculado ao Ministério de Educação, e é financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Toda a legislação referente ao Pronatec, bem como as notícias veiculadas pela grande imprensa acerca do Programa estão disponíveis em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/>.

"A inovação parece ser a regra: a 'nova mentalidade industrial', as 'novas estruturas econômicas', a 'política para o desenvolvimento' etc, são os novos símbolos e orientações de valores dessa era. Todavia, a inovação incrusta-se em uma realidade socieconômica que não se transformou ou que só se transformou superficialmente, que a degradação material e moral do trabalho persiste e como ela a o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcretação de renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente etc." ([1973] 1981, p. 57-8).

As iniciativas de formação voltadas para a maioria da classe trabalhadora brasileira nas últimas décadas devem ser compreendidas como rearranjos da mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas que visa atender, prioritariamente, às necessidades imediatas e mediatas do "capitalismo auto-reformador" (Mészáros, 2002, p.38). Como claros exemplos, destacamos dois Programas que, destinados à formação profissional da classe trabalhadora, apesar de suas particularidades decorrentes de distintas situações de correlações de forças, constituem peças importantes da "engenharia do consenso" (Fidalgo, 1999, p. 60) na atualidade brasileira.

O Planfor apresentou como meta a ampliação da qualificação profissional da força de trabalho, visando a desenvolver a empregabilidade de 20% da População Economicamente Ativa e melhorar a competitividade no mercado de trabalho, a partir da oferta de cursos de qualificação, estruturados com vista às demandas do mercado. Inicialmente, a carga horária média por treinando estava prevista em torno de 100 horas-aula, mas, em 1998, já fora reduzida a 87 horas em média. Na sua segunda fase, de 1999 a 2002, deu-se mais uma redução, passando a carga horária para 60 horas médias⁵.

Baseada em avaliações do Programa, Kuenzer afirmou:

Além do mau uso dos recursos públicos, [o Planfor] caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta

⁵ Avaliações externas apontaram como limites dos cursos, por exemplo: "a carga horária pequena, impedindo seu aprofundamento; a pouca quantidade de aulas práticas; a pouca articulação entre a teoria e a prática; a precariedade dos equipamentos; o conservadorismo das metodologias de ensino, reproduzindo os modelos existentes no mercado e com conteúdos pouco aplicáveis à realidade dos alunos; e a deficiente integração entre as habilidades básicas, específicas e de gestão". (Unitrabalho, 1999, p. 120-121).

duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas. (2006, p. 889)

Na realidade, conforme Frigotto, o Planfor constitui "por excelência, uma espécie de baú de venda de ilusões face ao fascismo da insegurança" (Frigotto, 1998, p.55).

O Pronatec⁶ oferece um leque variado de possibilidades circunscrito, de modo geral, à mesma lógica que presidiu o Planfor, embora com carga horária mínima equivalente a mais que o dobro do Programa anterior. O primeiro Guia Pronatec de Cursos FIC (Brasil. MEC/SECAD, [2011]) indica os seguintes percentuais de ofertas de cursos por carga horária mínima: os cursos de 160 h correspondem a 70% do total de ofertas; os restantes 30% dessa oferta estão distribuídos entre cursos com cargas horárias entre 180h a 500h, com destaque para as ofertas com 200h, correspondendo a 11% do total, e para as com 240h, correspondentes a 4,5% do total. Importante sublinhar, também, que das 443 ofertas formativas apresentadas, 326 requerem, tão somente, o Ensino Fundamental incompleto e 67 exigem o Ensino Fundamental completo. No que concerne à exigências ao nível do Ensino Médio, 23 são destinadas aqueles que possuem esse nível incompleto e 22 aos que o concluíram. Essa oferta foi, ao logo do quadriênio, ampliada e, por vezes alterada, sem, entretanto ter ocorrido nenhuma alteração significativa. A assinalar, ainda, que apesar do texto da Lei enfatizar a escolaridade ao nível do Ensino Médio, na realidade, a ênfase de ofertas do Programa recai, significativamente sobre a Formação Inicial e Continuada (FIC), que não requer escolaridade mínima prévia.

Tanto o Planfor, já exaustivamente analisado, quanto o Pronatec, cujos estudos e avaliações ainda estão em curso, representam, igualmente um "baú de venda de ilusões", com afirmou Frigotto (op. cit). Tal caráter ilusório se expressa desde o nome atribuído ao Programa: *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*, que induz a um erro de base sobre o Pronatec. O acesso ao emprego é, tão somente, uma suposição, fundada nas teses revisitadas da Teoria do Capital Humano. Não há, na realidade, nenhuma ação específica, no âmbito do Programa, voltada para a geração de

⁶ Segundo a página oficial do Pronatec, a meta para 2012 foi a de efetivar 1.600.000 matrículas, assim distribuídas: 500.000, em cursos com 800 horas e 1.100.000 em cursos com até 160 horas. Num crescendo, o Programa ofereceu, em 2014, 8 milhões de vagas e foram aprovadas mais 12 milhões de vagas para o ano de 2015. O Governo Federal anuncia que até o ano de 2018 serão formadas 20 milhões de pessoas. Sala de Imprensa, 2014.

empregos, havendo, sim, a significativa ênfase no empreendedorismo, que também marcou o Planfor que enfatizava a formação com o horizonte da economia solidária, expressão polissêmica e que, no caso, tangenciava a lógica do empreendedorismo.

No que se refere ao papel das Centrais Sindicais representativas da classe trabalhadora, duas diferenças marcam significativamente os programas aqui abordados. A primeira refere-se à concepção e à gestão do Planfor e do Pronatec. O Planfor, desde sua concepção, no âmbito do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), estava submetido à gestão tripartite (Estado, empresários e trabalhadores) com a participação supostamente equânime das três esferas nas decisões e ações da Educação Profissional. Planejado e gerido de modo tripartite, no Planfor, a classe trabalhadora, ao menos formalmente, participava dos rumos conferidos ao Programa embora tal participação "tenha se configurado como marcadamente desigual, em que pese a paridade formal" (Fidalgo, op.cit, p.61)

Diferentemente, o Pronatec, concebido e implementado pelo Ministério da Educação com financiamento do BNDES, não incluiu a classe trabalhadora em suas definições e execução. Se as análises apontam para a fragilidade das correlações de forças no tripartidárismo, para os trabalhadores, a não inclusão do campo do trabalho nas ações relativas à formação profissional, pareceu-lhes ainda menos adequada. Essa relação entre o Governo Federal e as entidades representativas dos trabalhadores pode ter derivado da fragilidade da classe que se aprofundou nos últimos anos, podendo-se prescindir de algumas negociações no plano da *engenharia do consenso*. Em decorrência, em agosto de 2012, os Presidentes de cinco centrais do país⁷, encaminharam ofício à Presidente da República, Dilma Rousseff, reivindicando a participação no Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional e dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação e Qualificação Profissional. Afirmavam os dirigentes ser "fundamental que a composição seja baseada nos princípios do diálogo social e do tripartismo preconizados pela Organização Internacional do Trabalho, garantindo a participação paritária do governo em seus diferentes níveis, dos trabalhadores através das centrais sindicais reconhecidas e dos empregadores" (Cf. Sindaf.org.br).

⁷ Eram signatárias: a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, a Central Única dos Trabalhadores, a Força Sindical, a Nova Central Sindical de Trabalhadores e a União Geral de Trabalhadores.

Outro aspecto a assinalar refere-se à participação das Centrais Sindicais, como executoras do Planfor, disputando recursos com as demais agências executoras, por meio de projetos. Esse envolvimento no programa, em especial das entidades que se apresentavam, formalmente, como opositoras em relação ao capital, como a CUT, foi objeto de polêmicas internas e externas às centrais. Segundo muitas avaliações, tal adesão constituiu prática questionável e perigosa, que desvirtuou o caráter daquelas entidades, chegando a assumir marcas de cooptação.

Propondo-se integrar e estimular a participação dos que atuavam na formação profissional, bem como, teoricamente, fortalecer sua capacidade de execução, o Programa constituiu uma rede centrada na lógica da parceria⁸. As ações eram executadas pela Rede de Educação Profissional, constituída por inúmeras entidades públicas e privadas, federais, estaduais ou municipais – governamentais ou não –, com ou sem fins lucrativos. Essa ampla rede de executores da qualificação, caracterizada pela flexibilização, na verdade representou a terceirização da política pública de educação profissional com acirradas disputas pelo fundo público do FAT.

Assim, o Planfor possibilitou às entidades sindicais, integrantes da Rede, acesso a significativo volume de recursos financeiros. Tomando-se como exemplo o caso da CUT, maior central sindical do Brasil à época, a postura assumida no campo da qualificação profissional e da elevação de escolaridade dos trabalhadores só adquiriu efetiva materialidade e grande amplitude nacional em decorrência dos recursos disponibilizados pelo FAT. Essa opção política, propositiva e atuante, no âmbito do Programa, expressava também a prevalência do ideário partilhado pela corrente hegemônica no âmbito da CUT – a Articulação Sindical - que, na década seguinte, chegaria o poder com a eleição, para Presidente da República, de Luiz Inácio Lula da Silva.

Deve-se, também, mencionar que, em muitos casos, a oferta de cursos representou um caminho para os sindicatos criarem novos laços com suas bases, uma vez que os anteriores foram comprometidos ou mesmo rompidos em decorrência da hegemonia do ideário neoliberal e do que dela advieio ou do próprio anacronismo de algumas de concepções, propostas e práticas, incluindo-se aí o distanciamento das bases.

⁸ No Planfor, o conceito de parceria vai além de meras atribuições contratuais de executores, compreendendo quem oferece efetivo aporte de recursos – humanos, físicos, de tecnologia e conhecimentos – à realização dos programas e projetos.

No que se refere especificamente à destinação de recursos, o volume destinado às centrais sindicais dos trabalhadores para o desenvolvimento das ações educativas, ao longo dos anos, superou significativamente seus orçamentos anuais, sobretudo num quadro de acentuado desemprego e conseqüente redução drástica de arrecadação. A análise de Cêa evidencia que as entidades sindicais dos trabalhadores claramente alinhadas ao empresariado: Força Sindical, Central Geral dos Trabalhadores e a Social Democracia Sindical "receberam em conjunto, como executoras do Planfor, "68% das verbas destinadas às centrais sindicais, contra 32% dos recursos recebidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT)" (Cêa, s.n.b) que, apesar das restrições, assumia o importante papel de opositora ao sistema.

Porém, em que pesem os recursos captados pelas entidades sindicais do campo do trabalho, as instituições privadas foram as que constituíram os grandes destinatários dos recursos públicos em detrimento da ampliação e qualificação do sistema público de ensino.

A análise da alocação dos recursos evidencia que, no Planfor, o maior beneficiado foi o Sistema S⁹, representante dos interesses do capital e já fortemente financiado com recursos públicos oriundos do trabalho

Como afirma Cêa,

é notória a preponderância do Sistema S (...) na recepção de recursos e execução de ações de qualificação. Entre 1997 e 2000, esse conglomerado das classes empresariais recebeu, em média, 19% dos recursos totais do PLANFOR, contra 14% destinados às centrais sindicais. Isso sem considerar que os recursos anuais do Sistema chegam perto de R\$ 3 bilhões, um montante cerca de "seis vezes maior do que o orçamento do Ministério do Trabalho para capacitação profissional (snb).

⁹ O "Sistema S" tem sua origem na ditadura de Getúlio Vargas, quando foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. É constituído, hoje, por entidades vinculadas às Confederações que representam o empresariado dos diferentes setores produtivos com a finalidade de qualificar e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores. As organizações do Sistema "S" são, além do SENAI, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). O Sistema S é financiado com recursos chamados "parafiscais", recolhidos pela Previdência Social e devolvidos às diferentes Confederações. Tais recursos são considerados públicos, uma vez que as empresas os tratam como mais uma contribuição e, em decorrência, seu valor é computado no preço final dos produtos e serviços. Tal procedimento faz com que o ônus pela manutenção do Sistema S recaia sobre a população brasileira.

Já o Pronatec conta, entre os seus formuladores, com dois grupos fundamentais: o conjunto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Sistema S. Do mesmo modo, os dois conjuntos de agências são os principais executores do Programa, atualmente contando, ainda, com expressiva participação das Universidades Privadas. Deve-se destacar, assim, que as entidades representativas dos trabalhadores não foram chamadas à cena. Tal fato indica mudanças no cenário das correlações de força na década de 2010, quando a classe trabalhadora (aqui referida em seus movimentos sociais e sindical), passou por intenso processo de desmobilização, seja por ter lideranças incorporadas à burocracia do Estado, seja por terem sido neutralizados vários canais de pressão e de negociação.

É importante assinalar que o fato de o Governo Federal ter alçado a tal posição de protagonismo o Sistema S, na concepção e na execução, bem como na recepção dos recursos públicos provoca, até os dias atuais, reações de especialistas em educação, desconsideradas pelo Governo Federal. Tais reações voltam-se para dois aspectos principais. O primeiro refere-se à formação instrumental, superficial e fragmentada dos trabalhadores que, subordinada aos interesses imediatos do capital, denota o fato de que não há no horizonte do Governo Federal efetiva preocupação com a universalização da educação básica e, menos ainda, com a formação integral, que há décadas é pleiteada para a classe trabalhadora. O segundo aspecto refere-se à forma indevida de financiamento da educação, expressando grave desvio de rota no âmbito do financiamento da educação básica e da educação profissional.

A prevalência do Sistema S nos dois grandes programas de formação Profissional evidencia que o Estado continua a optar - como vem fazendo há sete décadas, pelo empresariado para executar o que podemos denominar como o "negócio da educação". Nesse sentido, não é demais lembrar que o leque de ofertas formativas do Pronatec assemelha-se substantivamente ao leque de ofertas disponibilizado pelo Sistema S.

Finalmente, deve ser mencionado outro ponto comum entre os dois Programas. Para os pesquisadores há grande dificuldade em acompanhá-los, em decorrência da forma como os dados acerca dos mesmos é disponibilizada pelos órgãos informativos do Estado, seja no que se refere ao quantitativo de pessoas atendidas e certificadas, seja no que se refere aos recursos efetivamente alocados em cada agência executora. Evidencia-se, assim, a perda da dimensão pública das iniciativas do Estado, em particular no caso dos Programas, criando-se obstáculos que dificultam e, e por vezes

até impedem, o controle da sociedade sobre as ações, as questões orçamentárias e os seus efetivos alcance e resultados.

Considerações finais

O exposto constitui claro exemplo da distribuição desigual de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, paradoxalmente apresentado como essencial para assegurar a todos condições de usufruir dos supostos benefícios dos novos paradigmas de organização societária. O discurso defensor do universalismo da educação básica emanado do Governo Federal contrasta, de forma fragrante, com a realidade, em ações que no mais das vezes, conferem acesso a certificações que legitimam simulacros de formação em sentido estrito ou de educação, ambas enraizadas numa lógica em que predominam as funções de controle social. Tal controle fica ainda mais evidente quando se evidencia o caráter tutelar da educação dos trabalhadores entregue, majoritariamente ao empresariado e realizada com o incentivo e o apoio político e financeiro do Governo Federal.

Na realidade, em detrimento do efetivo acesso universal ao conhecimento, tais políticas aprofundam e legitimam acentuadas desigualdades, o que apenas é compreensível, na essência, quando analisamos a problemática educacional à luz da perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado que norteia a organização socieconômica do país.

Assim, perceber as reais intencionalidade desses Programas, nos quais os cursos rápidos, sem exigência de escolaridade básica concluída, como no caso do Pronatec, caracterizado por apresentar 70% das matrículas centradas nos cursos de Formação Inicial e Continuada, é tarefa essencial à compreensão do epifenômeno da formação profissional da classe trabalhadora brasileira.

Colaborando nesse intrincado processo, trazemos, à guisa de conclusão, exemplo contundente do afirmado a partir de documentos da CNI e do SENAI. Ao realizar, em 2011, a projeção da necessidade de qualificação da classe trabalhadora para os próximos três anos, o Senai Nacional a secciona como um conjunto de peças a ser encaixar no jogo do capital, afirmando que a demanda por qualificação será:

52% de técnicos com formação mais básica (com duração de até 200 horas, nas áreas eletroeletrônica, metalmecânica, construção civil e automotiva), 26% de técnicos com mais de 200 horas de qualificação, 19% de

profissionais com formação técnica de nível médio e 3% de pessoas com ensino superior. (Revista Época, 2011)

Lamentavelmente, grosso modo, podemos afirmar que não é outra a distribuição dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora e de segmentação dos processos de acessos parciais ao conhecimento, nesta segunda década do século XXI no Brasil. Como demonstra claramente Dermeval Saviani em sua vasta obra sobre a educação brasileira, o país até hoje não conta com um Sistema Nacional de Educação capaz de acolher a toda a classe trabalhadora, assegurando-lhe o acesso pleno e a permanência na escola pública, universal, gratuita e efetivamente comprometida com a educação integral.

Referências

- Brasil.MEC/SECAD. *Guia PRONATEC de cursos FIC*. [S.l.: s.n., 2011]
- Cêa, G. (2004). *A qualificação profissional como instrumento de regulação social*: do Planfor ao Pnq. 27^a Reunião Anual da ANPED. disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t099.pdf> - (acesso novembro de 2014).
- Fernandes, ([1973] 1981). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. RJ: Zahar.
- Fernandes, F. (1982), *A ditadura em questão*. SP: T. A. Queiroz.
- Fernandes, F. (1995a). *A contestação necessária*: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. SP: Ática.
- Fernandes, F. (1995b). *Em busca do socialismo*. Últimos escritos & outros textos. SP: Xamã.
- Fidalgo, F. (1999). *A formação profissional negociada*: França e Brasil, anos 90. SP: A. Garibaldi.
- Frigotto, G. (1999). Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.) *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes.
- Gramsci, A. (1999) *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1.
- Jorge, T. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. *Dicionário - Verbete*. disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=316> (acesso fevereiro de 2015).

- Kuenzer, A. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 69, p. 877-910, out. 2006.
- Manacorda, M. (1989). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. SP: Cortez.
- Marx, K. (2004). *Capítulo VI inédito de O Capital*. SP: [Centauro](#) Editora.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. SP: Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. SP: Boitempo.
- Revista Época. Um mapa do emprego no Brasil. 18\3\2011. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI219290-15259,00.html> (último acesso fevereiro de 2015).
- Rummert, S. M.; Algebaile, E.; Ventura, J. (2013). Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 717-738, 2013.
- Teixeira, A. (1977). *Educação e o mundo moderno*. SP: Ed. Nacional.
- Unitrabalho. (1999). *Cadernos Unitrabalho* (2). Avaliação do Planfor; uma política de educação profissional em debate. SP: Unitrabalho.