

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

PAULO ROBERTO CAMPELO FONSECA E FONSECA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A CONSCIÊNCIA DO PROLETARIADO NA
GLOBALIZAÇÃO: as experiências brasileira e portuguesa na passagem do
fordismo ao pós-fordismo**

Área de Concentração: Políticas Públicas e Movimentos Sociais
Linha de Pesquisa: Estado, Trabalho e Políticas Públicas.

São Luís
2026

PAULO ROBERTO CAMPELO FONSECA E FONSECA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A CONSCIÊNCIA DO PROLETARIADO NA
GLOBALIZAÇÃO: as experiências brasileira e portuguesa na passagem do
fordismo ao pós-fordismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Bezerra de Farias

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Fonseca e Fonseca, Paulo Roberto Campelo.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A CONSCIÊNCIA DO
PROLETARIADO NA GLOBALIZAÇÃO : as experiências brasileira
e portuguesa na passagem do fordismo ao pós-fordismo /
Paulo Roberto Campelo Fonseca e Fonseca. - 2026.
281 p.

Orientador(a): Flávio Bezerra de Farias.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2026.

1. Modo Educação Globalizada. 2. Educação Para A
Cidadania Global. 3. Consciência Proletária. 4.
Empregabilidade. 5. Superpopulação Relativa. I. Farias,
Flávio Bezerra de. II. Título.

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A CONSCIÊNCIA DO PROLETARIADO NA
GLOBALIZAÇÃO: as experiências brasileira e portuguesa na passagem do
fordismo ao pós-fordismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Bezerra de Farias (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Antônio Gonçalves Filho (Examinador Interno)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Juliana Carvalho Miranda Teixeira (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Zulene Muniz Barbosa (Examinadora Externa)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Thiago Allisson Cardoso de Jesus (Examinador Externo)

Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO

No contexto da grande transformação social e histórica que marca a passagem do capitalismo globalizado do fordismo ao pós-fordismo, esta tese analisa as experiências brasileira e portuguesa da Educação para a Cidadania Global, preconizada pela UNESCO, como regulação estratégica do Estado globalizado que opera na integração do proletariado aos processos de exploração econômica, dominação política e humilhação social, na barragem de suas possibilidades de ruptura emancipatória. Inicialmente, demonstra-se que a Educação para a Cidadania Global emerge da intensificação das relações entre o Modo Estatal Global e o modo de produção capitalista globalizado, configurando-se como expressão do imperialismo globalizado marcado pelo enfraquecimento da soberania nacional e pelo desrespeito à autonomia proletária. Nesse sentido, evidencia-se que as políticas educacionais no Brasil e em Portugal passam a ser orientadas por diretrizes internacionais, contribuindo, para a reconfiguração dos sistemas de ensino conforme as exigências do capital globalizado, mas de forma relativa, contraditória e mediada. Em seguida, analisa-se o papel da educação globalizada na formação da consciência proletária no interior das transformações do regime de acumulação capitalista. No fordismo, a educação esteve associada ao pleno emprego, enquanto no pós-fordismo passa a operar sob a lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da responsabilização individual. Nesse contexto busca promover a adaptação do trabalhador às exigências do mercado, em meio a contradições de exploração, dominação, humilhação e resistência, configurando-se como momento da ampliação do proletariado enquanto superpopulação relativa e intensificando tensões que impulsionam organização coletiva. Por fim, demonstra-se que, apesar do disciplinamento global, a formação da consciência proletária constitui-se como forma de resistência ao capitalismo globalizado. A consciência de classe emerge de forma contraditória, mediada por condições objetivas e subjetivas, possibilitando o desenvolvimento da consciência possível. Nesse processo, o proletariado tende a se organizar por meio de sindicatos, partidos e movimentos sociais, projetando a superação das relações de exploração, dominação e humilhação. Conclui-se que a Educação para a Cidadania Global deve ser compreendida como mediação de contradições que, ao mesmo tempo em que reproduz a lógica do capital, cria condições para sua contestação, articulando a mundialização da educação à luta de classes.

Palavras-chave: Modo Educação Globalizada; Educação para a Cidadania Global; Consciência Proletária; Empregabilidade; Superpopulação Relativa.

ABSTRACT

In the context of the great social and historical transformation that marks the passage of globalized capitalism from Fordism to post-Fordism, this thesis analyzes the Brazilian and Portuguese experiences of Education for Global Citizenship, recommended by UNESCO, as a strategic regulation of the globalized State that operates both in the integration of the proletariat into the processes of economic exploitation, political domination and social humiliation, in damming its possibilities for emancipatory rupture. Initially, it is demonstrated that Education for Global Citizenship emerges from the intensification of relations between the global state mode and the global capitalist mode of production, configuring itself as an expression of globalized imperialism marked by the weakening of national sovereignty and disrespect for proletarian autonomy. In this sense, it is clear that educational policies in Brazil and Portugal are now guided by international guidelines, contributing to the reconfiguration of education systems according to the demands of global capital, but in a relative, contradictory and mediated way. Next, the role of globalized education in the formation of proletarian consciousness within the transformations of the capitalist accumulation regime is analyzed. In Fordism, education was associated with full employment, while in post-Fordism it starts to operate under the logic of employability, flexibility and individual responsibility. In this context, it seeks to promote worker adaptation to market demands, amid contradictions of exploitation, domination, humiliation and resistance, configuring itself as a moment of expansion of the proletariat as a relative overpopulation and intensifying tensions that drive collective organization. Finally, it is demonstrated that, despite global disciplining, the formation of proletarian consciousness constitutes a form of resistance to globalized capitalism. Class consciousness emerges in a contradictory way, mediated by objective and subjective conditions, enabling the development of possible consciousness. In this process, the proletariat tends to organize itself through unions, parties and social movements, projecting the overcoming of relations of exploitation, domination and humiliation. It is concluded that Education for Global Citizenship must be understood as a mediation of contradictions that, at the same time as it reproduces the logic of capital, creates conditions for its contestation, articulating the globalization of education with the class struggle.

Keywords: Globalized Education Mode; Education for Global Citizenship; Proletarian Consciousness; Employability; Relative overpopulation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Globalização e desenvolvimento desigual, no prisma do capital.	46
Figura 2 - A dialética do Modo Estatal Global e do Modo de Produção Capitalista Global. .	47
Figura 3 - Globalização e desenvolvimento desigual, no prisma da Educação.....	50
Figura 4 – Os quatro pilares da educação ao longo da vida.	91
Figura 5 – Significado de Competência na Metodologia SENAI de Educação Profissional. .	94
Figura 6 – Princípios Norteadores da Prática Docente do SENAI.	95
Figura 7- A Mediação da Educação.	121
Figura 8 - Forma-Educação Capitalista.	122
Figura 9 - Unidade e diversidade do proletariado.	182
Figura 10 - Genealogia do Bloco Esquerda.....	218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - América Latina e Caribe (20 países): taxas de participação e desocupação, 2019-2023 (Em porcentagens).	203
Gráfico 2 - Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação - Brasil - 2012-2022.	204
Gráfico 3 - Nº de Deputados Eleitos pelo Partido Comunista Português - PCP.	215
Gráfico 4 - Nº de Deputados Eleitos pelo Partido Socialista - PS.	216
Gráfico 5 - Nº de Deputados Eleitos pelo Bloco Esquerda - BE.	220
Gráfico 6 - Resultados Eleitorais dos Partidos Comunistas Portugueses quanto ao nº de Deputados Eleitos.	221
Gráfico 7 - Entradas de portugueses na Alemanha, 2001-2023.	226
Gráfico 8 - Emigrantes permanentes: total e por nível de escolaridade completo (%).	227
Gráfico 9 - Saldo migratório internacional, imigrantes permanentes e emigrantes permanentes (N.º), Portugal, 2011-2022.	228
Gráfico 10 - Infografia – Chegada de migrantes irregulares à UE (2008-2023).	235
Gráfico 11 - Taxas de desemprego, União Europeia e Área do Euro, ajustadas sazonalmente, janeiro de 2008 - julho de 2023.	236
Gráfico 12 - População desempregada e taxa de desemprego em Portugal.	237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- O Imperialismo Global	49
Tabela 2 - Silogismos historicamente determinados da educação.....	51
Tabela 3 - Silogismo do Imperialismo Global sob os mandamentos da UNESCO.	53
Tabela 4 - Silogismo da Educação Globalizada.....	54
Tabela 5 - Transformações formais do Modo Educação Globalizada.	58
Tabela 6 - Transformações funcionais do Modo Educação Globalizada.	68
Tabela 7 - Dimensões conceituais de aprendizagem em Educação para a Cidadania Global.	83
Tabela 8 - Políticas Educacionais Brasileiras por governo e prescrição internacional.	89
Tabela 9 – Nomenclaturas utilizadas para a Educação para a Cidadania Global em alguns países Europeus e seus diferentes Ministérios da Educação.....	104
Tabela 10 - Políticas Educacionais Portuguesas por governo e prescrição internacional. .	105
Tabela 11 - Silogismo da Educação Globalizada sob os mandamentos da UNESCO.	122
Tabela 12- Dialética do modo ontológico de ser da educação fordista na escala capitalista global.....	135
Tabela 13 - Intelectuais Orgânicos do Brasil e Portugal na resistência a era fordista.	145
Tabela 14 - Dialética do modo ontológico de ser da educação Pós-fordista na escala capitalista global.	158
Tabela 15 - Síntese das dez principais diferenças entre o sistema de produção taylorista/fordista e o pós-fordista.	161
Tabela 16 - Formação da consciência possível do Proletariado.	180
Tabela 17 – Relação entre estrutura, consciência e mediação em Goldmann.....	180
Tabela 18 - Organizações na luta de classes na construção de uma consciência possível.	181
Tabela 19 - Processo da construção da Consciência a partir de suas Contradições.	192
Tabela 20 - Resumo de contribuições teóricas sobre a Consciência de Classe.	194
Tabela 21 - Principais Partidos Brasileiros de Cunho Socialista.	198
Tabela 22 - Partidos de cunho socialistas brasileiros quanto a Ideologia.	199
Tabela 23 - Greves e horas paradas Brasil, 2023.....	206
Tabela 24 - Caráter das greves Brasil, 2023.	208
Tabela 25 - Silogismo da Consciência em Si para Si do Proletariado.....	209
Tabela 26 - Principais Partidos Portugueses de Cunho Socialista.....	213
Tabela 27 - Partidos Comunistas Portugueses quanto a Ideologia.....	217

Tabela 28 - Principais Sindicatos Socialistas.....	222
Tabela 29 - Principais Movimentos ligados ao ativismo digital de cunho socialista em Portugal do século XXI.	225
Tabela 30 - População desempregada há 12 e mais meses (longa duração).....	238
Tabela 31 - Tese-antítese-síntese da educação globalizada.	247

LISTA DE SIGLAS

ASME – Sociedade Americana dos Engenheiros Mecânicos

BE – Bloco de Esquerda

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CCIfD – Centro para a Cooperação Internacional, Formação e Desenvolvimento

CCQ – Círculo de Controle de Qualidade

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFJR – Centro de Formação de Professores Júlio Resende

CGTP – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses

CGTP-IN – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses Intersindical Nacional

CNI – Confederação Nacional das Indústrias do Brasil

COB – Confederação Operária Brasileira

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONSILIUM – Conselho Europeu e Conselho da União Europeia

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECG – Educação para a Cidadania Global

ED – Educação para o Desenvolvimento

EFR – Escola Francesa de Regulação

EIR – Exército Industrial de Reserva

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

G20 – Grupo dos Vinte

GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INI – Instituto Nacional de Estatística - Statistics Portugal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAS – Movimento Alternativa Socialista

MEC – Ministério da Educação

MEG – Modo Educação Globalizada

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PCP – Partido Comunista Português

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	13
PARTE 1 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O IMPERIALISMO GLOBAL	32
1 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O MODO ESTATAL GLOBAL	45
1.1 Transformações Formais do Modo Educação Globalizada	57
1.2 Transformações Funcionais do Modo Educação Globalizada	67
2 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A SOBERANIA NACIONAL	73
2.1 Políticas Educacionais Brasileiras Sob a Prescrição de Órgãos Internacionais.	86
2.2 Políticas Educacionais Portuguesas Sob a Prescrição de Órgãos Internacionais.	100
PARTE 2 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O PROLETARIADO NA ESCALA GLOBAL	108
3 – A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA NA CONFIGURAÇÃO FORDISTA.....	125
3.1 Fordismo no Modo Educação Globalizada.....	134
3.2 Resistência do Proletariado à Lógica Fordista	139
4 – A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA NA CONFIGURAÇÃO PÓS-FORDISTA.....	147
4.1 Pós-Fordismo no Modo Educação Globalizada	156
4.2 Resistência do Proletariado à Lógica Pós-Fordista.....	168
PARTE 3 – EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA E PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA E NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO PROLETARIADO	174
5 – A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL DO PROLETARIADO NO BRASIL	196
6 – A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL DO PROLETARIADO EM PORTUGAL	210
CONCLUSÃO GERAL	240
REFERÊNCIAS	254

INTRODUÇÃO GERAL

A análise da Educação para a Cidadania Global - ECG (UNESCO, 2015), no contexto da transição do fordismo ao pós-fordismo (Fonseca, 2017), exige partir da distinção fundamental entre povo e classe em Marx (2007), na medida em que o “povo” se constitui como forma jurídico-política abstrata, por meio da qual os indivíduos são interpelados como cidadãos formalmente iguais, ao passo que a classe expressa a determinação concreta dos sujeitos no processo de produção, marcada pelo antagonismo estrutural entre capital e trabalho. Assim, a investigação não pode limitar-se à aparência da educação como formação cidadã, devendo apreendê-la como mediação inscrita na totalidade concreta das relações sociais.

Conforme o método marxiano, que distingue investigação e exposição (Marx, 1990), torna-se necessário reconstruir teoricamente o objeto a partir de suas determinações reais. Nesse sentido, a Educação para a Cidadania Global – ECG, enquanto objeto de estudo desta tese, deve ser compreendida como mediação contraditória que reconfigura ideologicamente a classe como povo, ao mesmo tempo em que reproduz as condições de dominação e, contraditoriamente, cria possibilidades históricas de superação. Como assinala Farias (2013), a educação não constitui uma esfera autônoma, mas um momento da totalidade concreta do capital e do Estado.

É nesse quadro metodológico e categorial que se insere a tese central deste estudo: no contexto da grande transformação social e histórica que marca a passagem do capitalismo do fordismo ao pós-fordismo, as experiências brasileira e portuguesa de Educação para a Cidadania Global devem ser compreendidas como momentos singulares de gestão estatal globalizada do proletariado, voltadas simultaneamente à sua integração funcional ao processo de exploração econômica, à dominação política e à humilhação social, bem como à contenção, ainda que relativa, contraditória e mediada, de suas possibilidades de ruptura emancipatória.

Essa dinâmica só pode ser compreendida à luz da consolidação do capitalismo em sua fase imperialista (Farias, 2020) e da intensificação do processo de globalização (Harvey, 2005). Nesse contexto, o capital torna-se progressivamente transnacional, superando fronteiras nacionais para atender às demandas da acumulação ampliada (Chesnais, 2001; Robinson, 2013).

Paralelamente, o Estado também se reconfigura, articulando-se em escalas nacional, regional e planetária por meio de organismos multilaterais e instituições supranacionais, fenômeno conceitualizado por Farias (2013) como Modo Estatal Global.

Nesse quadro, a educação também se globaliza. No seu modo de educação capitalista globalizada, passa a cumprir, de forma contraditória, a função de formar a força de trabalho requerida pelo mercado mundial, promovendo a padronização de competências e saberes adequados à lógica do capital globalizado, ao mesmo tempo em que engendra tensões que podem ultrapassar essa funcionalidade (Mészáros, 2015). Assim, a globalização da educação não constitui um fenômeno neutro ou meramente técnico, mas uma exigência estrutural do modo de produção capitalista em sua fase global (Boaventura, 2001).

Como consequência dessa articulação entre capital globalizado e o modo estatal global, há uma tendência de incorporação do proletariado à dinâmica da mundialização. Para assegurar uma força de trabalho móvel e permanentemente disponível, torna-se necessário converter cada vez mais a força de trabalho ativa em superpopulação relativa (Marx, 1990; Farias; Teixeira, 2014).

Adaptando-se a essa tendência, as políticas educacionais são crescentemente invadidas por determinações de instituições internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, que passam a atuar como prescritoras de diretrizes curriculares, avaliações, competências e finalidades educacionais, promovendo tendências à homogeneização curricular e a adaptação dos sistemas nacionais às diretrizes do capital globalizado, mediadas por disputas internas, resistências institucionais e reinterpretações locais (Dale, 2011).

Essa dinâmica expressa não apenas a perda de soberania nacional, mas também a subordinação dos sistemas educacionais às demandas do capital globalizado, esvaziando a possibilidade de construção autônoma de projetos educativos vinculados às necessidades históricas da classe trabalhadora em cada formação social. Tais políticas tentam manter o controle ideológico e econômico sobre o proletariado, reforçando tendências à falsa consciência, ainda que não eliminando

possibilidades de sua superação no interior das próprias contradições vividas pelo proletariado (Lukács, 2003).

É nesse marco que se insere o documento da UNESCO, publicado em 2015, *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015), no qual a Educação para a Cidadania Global - ECG é apresentada como eixo articulador do desenvolvimento sustentável. Em essência, a ECG visa “promover um ‘olhar global’, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2015, p. 14), subordinando as particularidades nacionais a uma totalidade abstrata funcional à lógica do capital.

Diante do novo regime de acumulação do século XXI, associado à grande transformação analisada por Polanyi (2000), a produção de uma cidadania global revela-se funcional à constituição e à ampliação de uma superpopulação relativa mundializada (Farias, 2014a). Embora a UNESCO defenda a necessidade de uma “pedagogia transformadora” (UNESCO, 2015, p. 3), tal pedagogia é formulada sob a hegemonia da classe dominante, sendo a educação historicamente determinada pelas relações sociais e pela ingerência de classe como ressaltam Marx; Engels (1998, p. 25):

E a educação de vocês não está também determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em cujo âmbito vocês educam, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade por meio da escola etc.? Os comunistas não inventam o influxo da sociedade sobre a educação; eles apenas modificam o seu caráter, eles subtraem a educação à influência da classe dominante (Marx; Engels, 1998, p. 25).

Essa ingerência sobre a educação proletária é determinante para a manutenção do *status quo* da pobreza e do mundo do trabalho precarizado, dado que “os poderes reais que criam as condições nas quais todos nós atuamos flutuam no espaço global, enquanto as instituições políticas permanecem, de certo modo, “em terra”, são “locais” (Bauman, 2009, p. 30).

A educação efetivada por instituições locais é prescrita por órgão internacionais, tal como a UNESCO (2015), a fim de tentar transformar o cidadão local em um cidadão global, para que como componente da superpopulação relativa internacionalizada, possa atender às novas exigências do regime de acumulação capitalista do novo milênio, ainda que tal processo não se realize de forma plena,

sendo atravessado por resistências, apropriações e contradições próprias da luta de classes.

Por isso, a “ECG visa empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2015, p. 15). Como preconiza Morin (2000, p. 18), “esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária”.

Sob o domínio do capital, a educação globalizada utiliza-se do viés da cidadania global, para ideologicamente afirmar, que a globalização da educação, e a internacionalização da superpopulação relativa, trazem resultados eficazes para o desenvolvimento sustentável global. Por isso, evita-se questionar a inviabilidade do desenvolvimento sustentável global sob o domínio do capital, como pondera Mészáros (2011, p. 63):

evita-se cuidadosamente falar sobre o tipo de “globalização” viável sob o domínio do capital. Em vez disso, é muito mais fácil pressupor que, por sua própria natureza, a globalização não é de modo algum problemática e é realmente uma mudança necessariamente positiva que traz resultados elogíaveis para todos os interessados (Mészáros, 2011, p. 63).

Nesse sentido, a educação globalizada tenta atuar como instrumento de disciplinamento “com suas técnicas, sobre o corpo e sobre a subjetividade dos sujeitos. Essas técnicas caracterizam-se, notadamente, como discursos balizadores de normalidade e normatividade” (Resende, 2015, p. 230), ao mesmo tempo em que, no interior dessas mesmas práticas, engendra contradições que podem favorecer processos de resistência e elevação da consciência.

A cidadania global, na tentativa de converter a classe em povo, tende a deslocar o conflito de classe para o terreno da participação, da governança e da responsabilidade individual, ocultando as contradições estruturais do capitalismo global (Mészáros, 2011). Assim, a “globalização, (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação” (Mészáros, 2011, p. 111).

Neste sentido, a educação para a cidadania global corresponde à tentativa do Modo Estatal Global (Farias, 2013), mediada pelas contradições do capital e pelas

respostas do próprio proletariado, de transformar o conjunto do proletariado em superpopulação relativa para facilitar a sua integração no modo de produção capitalista globalizado, em que o imperialismo globalizado tende ao totalitarismo e ao desrespeito à autonomia proletária.

Todavia, assim como o capital e o Estado se internacionalizam, a luta de classes também se mundializa. Frente à ofensiva ideológica da Educação para a Cidadania Global, setores do proletariado passam a se organizar internacionalmente, resistindo à mundialização da exploração e da alienação (Löwy, 2018a). Por meio da crítica à falsa consciência (Lukács, 1974) e da construção de pedagogias contra-hegemônicas por intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001), a educação revela-se também como espaço contraditório, no qual emergem possibilidades de formação da consciência real, possível e para si do proletariado (Goldmann, 1972).

Essa contradição manifesta-se no movimento histórico e dialético do capital e do Estado, apreendido por Farias (2013) por meio do silogismo da homogeneidade, diferenciação e hierarquização. A homogeneidade refere-se à universalização formal da cidadania; a diferenciação, à segmentação do trabalho e da educação; e a hierarquização, à reprodução das desigualdades estruturais. Essas determinações articulam-se às formas históricas de organização do proletariado nos planos da exploração econômica, da dominação política e da humilhação social, expressas por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais.

No plano da consciência, a educação atua inicialmente na formação da consciência em si, marcada pela fragmentação e pela alienação decorrentes da inserção imediata do proletariado no processo produtivo. Trata-se de uma forma de consciência limitada à experiência cotidiana da exploração, ainda incapaz de apreender a totalidade das relações sociais (Lukács, 2003). Conforme Farias et al. (2023, p. 361), o proletariado encontra-se submetido às condições do trabalho alienado, nas quais “o proletariado é um ser que sofre a opressão capitalista em níveis diferenciados, na realidade do trabalho alienado”, o que reforça o caráter fragmentado dessa consciência inicial.

A partir dessa condição desenvolve-se a consciência real, correspondente a um nível mais elaborado de apreensão das contradições do sistema. Nesse estágio, o proletariado passa a reconhecer as determinações estruturais da exploração, ainda que permaneça, em grande medida, inserido na lógica da reprodução social

(Goldmann, 1972). Como aponta Farias (2022), estabelece-se aqui uma relação dialética entre integração sistêmica e possibilidade de ruptura, uma vez que a consciência se desenvolve no interior das próprias contradições do capitalismo.

Desse movimento emerge a consciência possível, entendida como projeção das potencialidades históricas de transformação. Ela ultrapassa a imediatividade da experiência e passa a articular crítica social e horizonte emancipatório (Goldmann, 1972). Conforme destacam Farias et al. (2023, p. 361), é necessária “uma ação consciente e engajada no mundo que se quer transformar”, indicando que a consciência não se limita à interpretação da realidade, mas se orienta para sua superação prática. A consciência possível expressa, assim, a antecipação concreta de uma práxis transformadora ainda não plenamente realizada, mas inscrita nas próprias contradições do sistema.

Por fim, a consciência para si (Lukács, 2003), representa o momento em que o proletariado se constitui como sujeito histórico coletivo, capaz de apreender a totalidade concreta e atuar de forma organizada para sua transformação. Nesse estágio, a consciência articula-se diretamente à prática política, configurando-se como consciência revolucionária. Como afirma Marx (1998 apud Farias, 2020, p. 13), “a teoria [...] se converte em força material uma vez que penetra as massas”, evidenciando que a elevação da consciência depende de sua vinculação à ação coletiva organizada.

A passagem da consciência em si à consciência real, desta à consciência possível e, finalmente, à consciência para si, não constitui um processo linear, mas um movimento dialético, mediado pelas condições históricas, pelas formas organizativas e pelas disputas ideológicas. Nesse processo, a educação globalizada revela-se como mediação contraditória: ao mesmo tempo em que reproduz a lógica do capital, cria também condições subjetivas para sua contestação e superação.

Entretanto, a especificidade desta análise reside na compreensão de que a reprodução social não se dá apenas no plano estrutural, mas também no plano da formação da consciência do proletariado, a qual se constitui a partir de mediações concretas e historicamente situadas (Farias et al., 2023). Nesse sentido, adota-se o tripé analítico proposto por Farias (2022), que permite apreender a formação da consciência a partir de três níveis dialeticamente articulados: (1) Generalidade –

Exploração econômica; (2) Particularidade – Dominação política; (3) Singularidade – Humilhação social.

No plano da generalidade, a exploração econômica constitui o fundamento objetivo da existência do proletariado, conforme estabelecido por Marx (2013), ao evidenciar que a relação capital–trabalho estrutura a produção e reprodução do capital. Essa dimensão insere-se na concepção de totalidade social desenvolvida por Lukács (2003), segundo a qual a realidade se constitui por níveis articulados de mediação. Nesse plano, os sindicatos emergem historicamente como formas de organização da classe trabalhadora, atuando na defesa de direitos e na regulação dos conflitos econômicos (Gramsci, 2001). Contudo, no contexto da educação globalizada, observa-se uma tendência à adaptação dessas organizações à lógica da reprodução do capital, o que limita seu potencial formativo e mantém a consciência no nível da *consciência em si* (Lukács, 2003).

No plano da particularidade, a dominação política manifesta-se por meio das instituições e das formas de mediação entre sociedade civil e Estado, constituindo o que Gramsci (2001) denomina hegemonia. Nesse contexto, os partidos políticos assumem papel central ao canalizar as demandas sociais e reconfigurá-las em termos compatíveis com a ordem vigente (Lênin, 1982), o que pode tanto reforçar a integração sistêmica quanto criar fissuras para a elevação da consciência em direção à crítica da totalidade social.

É justamente nessa contradição que a educação globalizada revela seu caráter dialético: embora opere como instrumento de disciplinamento do proletariado para atender às demandas do capital globalizado, ela também se constitui como mediação objetiva para a formação da consciência possível do proletariado, especialmente quando articulada à organização internacional da classe trabalhadora para si, por meio de sindicatos combativos, partidos políticos de orientação classista e movimentos sociais nacionais e transnacionais.

Assim, a Educação para a Cidadania Global - ECG não deve ser apreendida de forma unilateral, mas como expressão de uma contradição histórica: ao mesmo tempo em que participa do processo de perda da soberania nacional e da autonomia proletária, também contém, as condições materiais e subjetivas para a construção de uma consciência de classe emancipadora em escala global.

É essa contradição, educação como mediação da dominação e, simultaneamente, como condição histórica da resistência, bem como promotora da formação da consciência de classe possível do proletariado, que estrutura logicamente a tese e orienta a análise comparativa das experiências brasileira e portuguesa, pois esta permite apreender a unidade e a diferenciação do capitalismo globalizado. O Brasil, como periferia marcada pela dependência e pela herança colonial, e Portugal, como formação semiperiférica integrada ao espaço europeu, expressam formas distintas de inserção no sistema, sem romper sua unidade estrutural.

Essas especificidades revelam como a Educação para a Cidadania Global se materializa de maneira diferenciada, ao mesmo tempo em que evidencia as condições históricas de reprodução e de resistência do proletariado em escala global. Essa resistência do proletariado é contemplada tanto em países desenvolvidos, a exemplo de Portugal, como em países em desenvolvimento, como o Brasil, e se expressa a partir de sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, redes de educação crítica e alianças transnacionais (Antunes, 1980), organizações estas que visam romper com a lógica do capital e construir uma consciência de classe emancipadora (Lênin, 1975).

Diante do exposto, embora a literatura crítica tenha avançado na compreensão da relação entre globalização, Estado e educação, ainda se observa uma lacuna na análise integrada desses fenômenos enquanto mediações articuladas de um mesmo processo histórico de reprodução do capital em escala mundial. Em particular, carece de aprofundamento a compreensão da educação não apenas como aparelho ideológico do Estado, mas como um dispositivo globalizado de disciplinamento da força de trabalho, operando sob diretrizes transnacionais e vinculado diretamente à mundialização da superpopulação relativa, bem como de promotora dos meios necessários a construção da consciência possível e conseqüentemente, para a emancipação do proletariado.

Sendo assim, o objeto de estudo desta tese é, nesse quadro de totalização concreta do ser social na escala global, a formação da Consciência de Classe Proletária a partir do Modo Educação Globalizada - MEG, sob o viés da educação ao longo da vida na perspectiva da Educação para a Cidadania Global da UNESCO (2015).

No que se refere ao estado da arte da formação da consciência do proletariado na perspectiva da superação do capitalismo, a discussão sobre a formação da consciência proletária remonta às origens do pensamento marxista. Marx em 1867 estabelece que a consciência de classe emerge das relações de produção e da luta de classes, sendo um elemento central para a transformação social (Marx, 1990). Em 1845, Engels complementa ao afirmar que essa consciência decorre da experiência comum de exploração, consolidando a base material para a ação coletiva (Engels, 2010).

No início do século XX, Lênin em meados de 1902 aprofunda o debate ao introduzir as categorias de consciência espontânea e consciência desenvolvida, destacando a necessidade de uma orientação revolucionária capaz de romper com as estruturas do capital (Lênin, 1975). Essa perspectiva é ampliada por Lukács em 1923, que distingue entre consciência de classe “em si” e “para si”, indicando que a emancipação exige uma transição da percepção objetiva da exploração para uma consciência ativa e transformadora (Lukács, 2003).

Gramsci entre 1929 e 1935 acrescenta a dimensão cultural, enfatizando que a hegemonia e o papel dos intelectuais são determinantes na formação da consciência (Gramsci, 2001), enquanto Marcuse (1955; 1964) denuncia os mecanismos de alienação e reificação que limitam a capacidade crítica da classe trabalhadora. Thompson (1963) reforça a importância da experiência histórica e cultural, e Althusser (1970) evidencia a função dos aparelhos ideológicos do Estado na reprodução da ideologia dominante. Bourdieu (1979), por sua vez, introduz conceitos como *habitus* e capital cultural, ampliando a compreensão das mediações sociais que influenciam a consciência.

No final do século XX, Iasi (1999) retoma o caráter processual da consciência, vinculando-a às contradições internas do capitalismo. Já Harvey (2014) analisa os impactos do neoliberalismo e das crises globais sobre a fragmentação da classe trabalhadora, enquanto Piketty (2014; 2019) demonstra como as desigualdades estruturais do século XXI condicionam novas formas de consciência.

Mais recentemente, Farias (2020; 2022; 2023) propõe uma abordagem inovadora ao situar a consciência proletária no contexto das crises pós-modernas do capitalismo globalizado. Em 2020, o autor argumenta que as novas formas de trabalho e educação, sob políticas neoliberais, intensificam a luta de classes e impulsionam

uma transformação da consciência “de si” para “para si”, como reação ao disciplinamento internacional (Farias, 2020). Em 2022, destaca que a crise contemporânea, embora acentue a alienação, também fomenta a necessidade de unificação global e práxis revolucionária, visando a transição da consciência real para a possível (Farias, 2022). Em 2023, Farias e os colaboradores, Cours-Salies, Teixeira e Soares, defendem a construção de uma democracia autogestionária como resposta ao projeto de disciplinamento global, articulando educação emancipatória, organização de base e redes de solidariedade para instaurar a hegemonia proletária e superar a ordem capitalista vigente (Farias et al., 2023).

Diante do estado da arte da formação da consciência do proletariado na perspectiva da superação do capitalismo, a presente tese se justifica pela necessidade de compreender criticamente os desdobramentos da Educação para a Cidadania Global - ECG, formulada pela UNESCO (2015), no contexto da educação globalizada. Embora a ECG se apresente como promotora de valores universais, como paz, diversidade, sustentabilidade e direitos humanos, ela se insere em um cenário marcado pela intensificação das dinâmicas neoliberais, que instrumentalizam a educação como mecanismo de regulação da força de trabalho em escala planetária.

A cidadania global, apontada pela UNESCO, nesse sentido, não pode ser analisada apenas como um ideal humanista, mas como parte de um projeto político e econômico que prescreve políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital transnacional. Ao promover competências globais, mobilidade profissional e adaptabilidade cultural, tais políticas contribuem para a mundialização da superpopulação relativa, ampliando a disponibilidade de mão de obra precarizada e flexível, pronta para atender às demandas voláteis do mercado global.

Esse processo tem implicações profundas para o proletariado, que se vê compelido a reconfigurar sua identidade de classe em escala global. A fragmentação das lutas locais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a mercantilização da educação exigem novas formas de organização e resistência. Paradoxalmente, é nesse mesmo cenário que emergem práticas contra-hegemônicas de educação popular, redes transnacionais de solidariedade e movimentos sociais globais, que buscam ressignificar a cidadania global como instrumento de emancipação e não de subordinação.

Assim, estudar a educação para a cidadania global da UNESCO como parte da educação globalizada é fundamental para desvelar os mecanismos sutis de reprodução do capitalismo por meio da formação de subjetividades adaptadas à lógica do mercado. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade de investigar como o próprio proletariado, ao se reconhecer como classe global, tem se apropriado de discursos e práticas educativas para construir alternativas ao modelo dominante, tensionando os limites da cidadania prescrita e propondo uma cidadania insurgente, enraizada na justiça social e na solidariedade internacional.

Este estudo, portanto, se insere no campo da crítica à educação como aparelho ideológico do Estado, propondo uma análise dialética que articula os discursos oficiais da UNESCO com as contradições do capitalismo global e com as possibilidades de resistência e superação protagonizadas pelo proletariado mundializado.

Esta tese contribui para o avanço do campo das Políticas Públicas e da Sociologia da Educação ao propor uma articulação teórica inédita entre o Modo Estatal Global (Farias, 2013), o Modo Capital Globalizado (Farias, 2013) e o Modo Educação Globalizada - MEG como instâncias interdependentes de reprodução do capitalismo contemporâneo.

Ao conceber a educação como um aparelho ideológico globalizado, a pesquisa amplia a abordagem clássica althusseriana, deslocando-a do âmbito nacional para a escala transnacional, evidenciando o papel dos organismos internacionais na formulação e difusão de políticas educacionais orientadas à empregabilidade e à adequação da força de trabalho às exigências do capital globalizado.

Além disso, a tese inova ao demonstrar que a mundialização da superpopulação relativa não ocorre apenas por dinâmicas econômicas, mas também por mediações educacionais institucionalizadas, que operam como dispositivos de disciplinamento e conformação ideológica. Por outro lado, ao incorporar a dimensão da resistência, o estudo evidencia a emergência de uma organização proletária internacional, que, ao confrontar a falsa consciência, aponta para possibilidades de construção de uma consciência de classe possível em escala global.

Dessa forma, a principal contribuição reside na formulação do conceito de Modo Educação Globalizada - MEG como categoria analítica capaz de explicar a função estrutural da educação na reprodução e na contestação do capitalismo na passagem do século XX para o XXI.

Nesse sentido, torna-se fundamental distinguir, no interior desta tese, as categorias de Educação para a Cidadania Global (ECG) e Modo Educação Globalizada (MEG), embora ambas se articulem dialeticamente no contexto da reprodução do capitalismo contemporâneo. A ECG corresponde à expressão político-pedagógica específica formulada por organismos internacionais, especialmente pela UNESCO (2015), voltada à difusão de valores, competências e práticas educativas compatíveis com as exigências da governança global, da empregabilidade flexível e da adaptação contínua da força de trabalho às dinâmicas do capital transnacional. Já o MEG constitui uma categoria analítica mais ampla, formulada nesta tese, destinada a apreender a estrutura histórica da educação no capitalismo globalizado, compreendida como mediação estratégica entre o Modo Estatal Global e o Modo de Produção Capitalista Global (Farias, 2013).

Nesse quadro, a educação deixa de operar exclusivamente sob os limites do Estado-nação e passa a integrar uma racionalidade transnacional de disciplinamento da força de trabalho, contribuindo tanto para a relativização da soberania nacional, mediante a subordinação das políticas educacionais às prescrições de organismos internacionais, quanto para a erosão da autonomia proletária, ao deslocar a consciência de classe para formas abstratas de cidadania, individualizar a responsabilidade pela inserção no mercado e fragmentar as possibilidades de organização coletiva do proletariado em escala mundial.

Todavia, por constituir-se como mediação contraditória, o próprio MEG engendra, dialeticamente, condições objetivas e subjetivas para a resistência do proletariado, uma vez que a ampliação do acesso à educação, a mundialização das experiências sociais e a intensificação das contradições do capital tendem também a favorecer processos de crítica, organização coletiva e formação da consciência possível. Assim, ao mesmo tempo em que atua na reprodução da ordem capitalista global, o MEG pode contribuir para a emergência de formas de consciência que ultrapassem a falsa universalidade da cidadania abstrata, possibilitando ao proletariado reconhecer-se como sujeito histórico coletivo e projetar formas de resistência e superação das relações de exploração vigentes.

Diante do exposto, esta tese possui como **problema**: Como a atuação dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais globais insere-se no processo mais amplo de mundialização da superpopulação relativa, e de que forma

o proletariado tem se organizado internacionalmente para resistir à função ideológica da educação no contexto do Modo Estatal Global?

Diante desta problemática, **a tese** é que no contexto da grande transformação social e histórica na qual o capitalismo globalizado passou do fordismo ao pós-fordismo, as experiências brasileira e portuguesa de educação para a cidadania global devem ser vistas como momentos singulares de gestões estatais globalizadas do proletariado, buscando tanto a sua integração no processo de exploração econômica, dominação política e humilhação social vigente, quanto evitar a sua ruptura emancipatória.

Para responder a tal problema, **o objetivo desta tese** foi analisar criticamente a Educação para a Cidadania Global - ECG da UNESCO como parte do modo capitalista da educação globalizada, investigando seu papel na formulação de políticas educacionais que contribuem para a mundialização da superpopulação relativa e examinando como o proletariado tem se mundializado como forma de resistência e superação do modelo educacional que reproduz o capitalismo.

Para se alcançar tal objetivo, considera-se nesta tese a visão do sistema global do capital, que possui “domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais [...] sendo expansionista e totalizante [...] ontologicamente incontrolável” (Antunes, 2009, p. 25). Considera-se nesta tese o Modo Estatal Global, “na categoria da totalidade concreta, enquanto silogismo historicamente determinado” (Farias, 2016a, p. 22).

Considera-se nesta tese a abordagem do materialismo, dialético e histórico, no sentido de Farias (2000), das ‘formas de estado’ taylorista/fordista e toyotista, e da ‘forma do estado’ brasileiro e português. Neste sentido, estudou-se as formas estatais nacionais (singular) brasileira e portuguesa, e transnacionais (particulares e universais), utilizando-se de categorias como o universal (Estado Globalizado, Capital Globalizado e Educação Globalizada) e o específico (Estado brasileiro e português), bem como o tempo e espaço (análise da temporalidade compreendida entre a passagem do século XX para o século XXI, no Brasil e em Portugal).

Adotou-se em Marx (1990), a essência e aparência, tendo a aparência como o Estado fornecedor do direito à educação para atingimento da empregabilidade por parte dos seus cidadãos, e a essência, tendo o Estado como formador de alienação da força de trabalho para se adequar ao fetichismo e personificação do capital globalizado do século XXI, sob três vieses: (1) aumento da promoção do acesso à

qualificação superior para adaptar a força de trabalho ao regime de acumulação do capital no pós-fordismo, (2) aumento do exército de reserva mundializado necessário para a manutenção do poder de barganha dos donos dos meios de produção; (3) garantia ao emprego do cidadão como responsabilidade não do Estado, mas como de responsabilidade do cidadão que deve buscar a empregabilidade através da educação ao longo da vida e da Educação para a Cidadania Global – ECG, preconizados pela UNESCO (2015).

Adota-se nesta tese, a concepção de proletariado desenvolvida por Farias (2013), compreendida como uma totalidade concreta, historicamente determinada, fundada no método materialista dialético e histórico. Nessa perspectiva, o proletariado não se restringe à força de trabalho ativa, mas constitui-se como uma figura processual da subjetividade revolucionária, que expressa, de forma contraditória, as múltiplas determinações do ser social no interior de uma dada formação socioeconômica, podendo ser apreendido como um “múltiplo de um mesmo” (Bloch, 1981). Tal concepção é aprofundada por Farias e Teixeira (2014) ao formularem a categoria de “figuração processual do proletariado”, que inclui tanto os trabalhadores inseridos diretamente na produção, a força de trabalho ativa, quanto as diferentes formas da superpopulação relativa, em suas dimensões flutuante, latente e estagnante.

Nesse sentido, o proletariado é apreendido dialeticamente a partir de três dimensões articuladas: a exploração econômica, relacionada à extração de mais-valia e à subordinação ao capital; a dominação política, vinculada às formas de controle estatal, institucional e ideológico; e a humilhação social, expressa nas múltiplas formas de precarização, desvalorização simbólica e negação da dignidade humana produzidas pelo capitalismo contemporâneo. Tal compreensão permite ultrapassar interpretações economicistas da classe trabalhadora, possibilitando analisar a formação da consciência proletária no interior das contradições objetivas e subjetivas do capitalismo globalizado, especialmente no contexto da Educação para a Cidadania Global e do Modo Educação Globalizada - MEG.

Utiliza-se nesta tese o aporte epistemológico da ontologia do ser social de Lukács (2003) em sua consciência de classe em si e para si, superando a neutralidade científica do positivismo, cujo enfoque é incapaz de alcançar a complexidade da realidade social, utiliza-se o método materialista e histórico dialético, a partir de uma

ontologia realista, uma epistemologia objetivista e um paradigma crítico, pois busca-se desvelar a aparência em busca de não só compreender a essência, mas transformá-la, combinando o pessimismo da razão com o otimismo da vontade de Gramsci (2000), e a consciência real e possível de Goldmann (1979), na luta pelo fim da exploração do homem pelo homem, em meio ao hiperfuncionamento do capital. “A objetividade e a subjetividade, a quantidade e a qualidade” (Farias, 2016a, p. 24).

Embora esta tese dialogue com contribuições de autores como Gramsci (2000) e Althusser (1970) acerca da hegemonia e dos aparelhos ideológicos, seu fundamento ontológico central situa-se na tradição do materialismo, dialético e histórico desenvolvida por Lukács (2003) e aprofundada por Farias (2023). Assim, categorias como consciência, totalidade concreta, mediação e práxis assumem centralidade analítica, enquanto as contribuições gramscianas e althusserianas são mobilizadas de forma complementar, especialmente para compreender os mecanismos políticos e ideológicos de reprodução da ordem capitalista. Não se trata, portanto, de uma fusão indistinta de perspectivas teóricas, mas de uma apropriação crítica e delimitada de categorias compatíveis com o eixo ontológico adotado nesta pesquisa.

Adotou-se nesta tese, a teoria da ‘autonomia relativa da superestrutura’, preconizada por Engels em seu livro intitulado de ‘Dialética da Natureza’, no qual se relativiza o fato de a base ter primazia sob a superestrutura ou vice-versa, preconizando-se que a base influencia a transformação da superestrutura, bem como a superestrutura influencia a transformação da base (Engels, 2020). Ou seja, esta tese possui uma “elaboração centrada na totalidade e fundada na tensão dialética desses elementos”: base-superestrutura (Farias, 2016a, p. 25).

Diante do exposto, quanto ao método esta tese utilizou a dialética, que possui, quatro leis fundamentais: “Ação recíproca, unidade polar ou ‘tudo se relaciona’; Mudança dialética, negação da negação ou ‘tudo se transforma’; Passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa e a Interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários” (Lakatos; Marconi, 2019, p. 100). Esta tese utilizou da lei fundamental da dialética, unidade dos contrários, que preconiza que existe uma ligação entre os contrários que estabelece uma unidade que, em dado momento do processo, converte os atores contraditórios um ao outro, de forma que a luta dos contrários, que se excluem reciprocamente, é absoluta (Poltzer et al., 2000). Sendo assim, estudou-se a contradição e luta, entre os dois atores, donos dos meios de

produção e classe operária, que juntos tornam-se uma unidade indissolúvel, que por intermédio das políticas públicas educacionais do estado, promove o controle da classe trabalhadora, que é fundamental para o desenvolvimento do capitalismo.

A distinção marxiana entre investigação e exposição constitui fundamento metodológico central desta tese. A investigação corresponde ao movimento de apreensão do real em sua complexidade concreta, por meio da análise das múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e educacionais que estruturam a relação entre capital, Estado e formação da consciência proletária. Já a exposição representa a reconstrução teórica dessas determinações segundo sua lógica interna e dialética, permitindo revelar as mediações essenciais do fenômeno para além de sua aparência imediata. Nesse sentido, a presente tese não organiza sua análise de forma meramente cronológica ou descritiva, mas segundo o movimento dialético entre universal, particular e singular, buscando apreender a Educação para a Cidadania Global e o Modo Educação Globalizada como expressões contraditórias da reprodução e da contestação do capitalismo globalizado.

Sendo assim, parte-se, nesta tese, do pressuposto de que a educação não constitui uma esfera autônoma da vida social, mas uma mediação historicamente determinada pelas relações sociais de produção. Assume-se, ainda, que o capitalismo contemporâneo opera sob a lógica da mundialização do capital e do Estado, produzindo formas globalizadas de disciplinamento da força de trabalho e de reprodução da ordem social. Adota-se, portanto, a perspectiva do materialismo, dialético e histórico, compreendendo a luta de classes como fundamento das transformações sociais e a consciência como processo historicamente construído no interior das contradições do capitalismo. Nesse sentido, parte-se das contribuições de Marx (1990), Engels (2020), Lukács (2003), Gramsci (2000) e Farias (2013, 2023) para compreender a relação entre educação, Estado, capital e formação da consciência proletária.

A presente tese parte da hipótese central de que a Educação para a Cidadania Global (ECG), formulada por organismos internacionais, especialmente pela UNESCO, constitui uma expressão político-pedagógica do Modo Educação Globalizada (MEG), operando como mediação estratégica do imperialismo globalizado na formação e disciplinamento da força de trabalho em escala mundial.

Dessa hipótese central decorrem duas hipóteses complementares. A primeira sustenta que a educação globalizada contribui para a mundialização da superpopulação relativa, ao promover a adaptação contínua do proletariado às exigências da empregabilidade flexível, da responsabilização individual e da mobilidade do capital globalizado.

A segunda hipótese sustenta que o próprio Modo Educação Globalizada, por constituir-se como mediação contraditória, engendra condições objetivas e subjetivas para a resistência do proletariado, favorecendo processos de organização coletiva e de formação da consciência possível em escala internacional.

Quanto ao procedimento esta pesquisa utilizou o método comparativo, que visa explicar divergências e verificar similaridades entre sociedades iguais ou diferentes quanto aos seus estágios de desenvolvimento (Lakatos; Marconi, 2019). Sendo assim, comparou-se as políticas educacionais efetivadas na passagem do século XX para o século XXI no Brasil e em Portugal, países diferentes em seus estágios de desenvolvimento, utilizando-se, portanto, o materialismo, dialético e histórico, partindo da visão histórica da sociedade, que tem o homem como ser histórico e social, que transforma a sociedade, ao mesmo tempo que é modelado por ela. Ou seja, a essência do fenômeno, desenvolvimento capitalista, se dá no fato absoluto que o Estado através de formas diferentes ao longo da história, sempre utilizou como sistema de controle da força trabalhadora, a disciplina do trabalho e a insegurança do emprego (Brunhoff, 1985). Baseada na relação de produção capitalista efetivou-se a comparação entre os regimes de acumulação do capital fordista e pós-fordista engendrados no Brasil e em Portugal.

Para tanto utilizou-se o procedimento de pesquisa documental, tendo como base os dados dos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, da Comissão das Comunidades Europeias – CCE e do Ministério da Educação – MEC.

A pesquisa é de ordem qualitativa, pois considerará que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Entretanto, utilizou-se de dados quantitativos, secundários, cuja apresentação não

objetiva promover a reificação da realidade, mas são um ponto para a partir de abstrações chegar-se à essência da realidade concreta (Lukács, 2003).

Quanto ao método a pesquisa utilizou-se o método dedutivo, já que partirá do geral para o particular, partindo de “princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis” (Gil, 2019, p. 10). Neste sentido, utilizou-se o silogismo dialético, “protótipo do raciocínio dedutivo”, que utiliza premissas, princípios universalmente aceitos, que gerarão pela lógica uma conclusão. Sendo assim, utilizou-se o silogismo do Modo Estado Nacional: Forma-Estado (geral), Forma de Estado (particular) e Forma do Estado (singular), o silogismo do Modo Estatal Global (Farias, 2013): Forma Estatal Planetária (geral), Forma Estatal Regional (particular) e Forma Estatal Nacional (singular), bem como, Homogeneidade, Diferenciação e Hierarquização, desenvolvidos pelo materialismo, dialético e histórico aplicado por Farias (2000). E como produto da tese, utilizou-se o silogismo do Modo Educação Globalizada: Forma-Educação (geral), Forma de Educação (particular) e Forma da Educação (singular).

Quanto à estrutura, a presente tese está organizada em três partes, articuladas segundo o silogismo do universal, particular e singular, cada qual orientada à compreensão da problemática central: a relação entre a mundialização da educação e a formação da consciência proletária frente às exigências do capitalismo globalizado.

A Parte 1, **A Educação para a Cidadania Global e o Imperialismo Global**, analisa a emergência da educação globalizada como mediação estratégica no interior da articulação entre o Modo Estatal Global (Farias, 2013) e o modo de produção capitalista global. Nesse contexto, examinam-se os fundamentos do disciplinamento da força de trabalho a partir das transformações do regime de acumulação, evidenciando como o fordismo, ao estruturar a promessa do pleno emprego e da integração social, constitui a base histórica da conformação da educação como instrumento de adaptação do trabalhador à ordem capitalista. Em seguida, discute-se a transição para o pós-fordismo, no qual a lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da responsabilização individual redefine o papel da educação, configurando-a como elemento central na reprodução ampliada do capital em escala global.

A Parte 2, **A Educação para a Cidadania Global e o Proletariado na Escala Global**, examina as políticas educacionais orientadas por organismos internacionais, com destaque para a Educação para a Cidadania Global (ECG) da UNESCO. Analisa-

se como essas diretrizes, ao serem incorporadas nas experiências brasileira e portuguesa, operam como instrumentos de mundialização da superpopulação relativa, promovendo a adaptação contínua do proletariado às exigências do capital globalizado. Nesse sentido, evidencia-se que tais políticas não apenas reforçam a lógica da empregabilidade, mas também atuam na construção e manutenção da falsa consciência proletária, ao deslocarem o conflito de classes para o campo da cidadania, da governança e da participação institucional.

Por fim, a Parte 3, **Experiências Brasileira e Portuguesa na Educação Globalizada e na Formação da Consciência do Proletariado**, dedica-se à análise da formação da consciência de classe como processo de resistência ao capitalismo global. A partir das especificidades históricas, sociais e institucionais de Brasil e Portugal, investigam-se as condições objetivas e subjetivas que possibilitam a emergência da consciência real e possível do proletariado (Goldmann, 1979). Nesse processo, destacam-se as mediações exercidas por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, enquanto formas organizativas fundamentais para a superação da fragmentação da classe trabalhadora e para a construção de uma consciência orientada à transformação social.

PARTE 1 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O IMPERIALISMO GLOBAL

Introdução da Parte 1

Expõem-se nesta parte que a Educação para a Cidadania Global - ECG entra no diapasão da intensificação das relações dialéticas entre o Modo Estatal Global (Farias, 2013) e o Modo de Produção Capitalista Globalizado (Farias, 2013), no interior do imperialismo global (Farias, 2014), em que este tende ao totalitarismo e ao desrespeito da soberania nacional. Nesse sentido, analisam-se as determinações da ECG como mediação estratégica do capitalismo contemporâneo, evidenciando que, ao mesmo tempo em que atua na formação e disciplinamento da força de trabalho, também se configura como campo de disputa no interior da luta de classes em escala global.

Verifica-se que na conjuntura de mundialização do capital, a educação é reconfigurada como instrumento de conformação ideológica, promovendo a cidadania global como categoria abstrata que tenta converter a classe em povo, deslocando o conflito de classes para o campo da participação e da governança. Se a primazia do sistema capitalista é a acumulação, a educação passa a atuar na formação de sujeitos adaptados às exigências do mercado, tentando obscurecer as contradições estruturais e individualizar a responsabilidade pelas condições de inserção no trabalho.

Mesmo assim, o que se conclui é que a educação globalizada, especialmente sob a forma da Educação para a Cidadania Global - ECG, constitui uma mediação contraditória que, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução da ordem capitalista e para a conformação da força de trabalho, também engendra, condições para a emergência de processos de resistência e formação da consciência proletária.

Verifica-se, ainda, que no contexto do imperialismo global, ocorre a relativização da soberania nacional, na medida em que as políticas públicas, em especial as educacionais, passam a ser orientadas por diretrizes prescritas por organismos internacionais, tais como UNESCO, OCDE e Banco Mundial. Nesse processo, os Estados-nação não deixam de atuar, mas passam a subordinar as necessidades sociais internas às exigências da acumulação global. Tal dinâmica evidencia que a soberania nacional se torna cada vez mais limitada, sendo reconfigurada no interior

do imperialismo global que tende à homogeneização das políticas, ao enfraquecimento da autonomia decisória estatal e à adequação das agendas sociais nacionais às demandas do capital globalizado.

As discussões foram embasadas em autores da tradição marxista e crítica, como Marx (1990), ao evidenciar a centralidade da exploração do trabalho e a produção da superpopulação relativa; Lukács (2003), ao discutir a formação da consciência de classe e a produção da falsa consciência; Gramsci (2001), ao analisar a função dos aparelhos ideológicos e da hegemonia; Mészáros (2011), ao criticar a inviabilidade da emancipação humana sob o domínio do capital; e Farias (2013; 2020; 2023), cuja formulação do Modo Estatal Global e do Imperialismo Global, permite compreender a educação como mediação estrutural da reprodução do capitalismo contemporâneo.

Além de autores que analisam a globalização da educação e a atuação de organismos internacionais, como Dale (2011) e Ball (2014), que discutem a regulação transnacional das políticas educacionais, evidenciando como instituições como UNESCO, OCDE e Banco Mundial prescrevem diretrizes voltadas à empregabilidade, ao capital humano e à aprendizagem ao longo da vida, subordinando os sistemas educacionais nacionais às exigências do capital globalizado.

Essa parte é dividida em duas seções. Na primeira, analisa-se a Educação para a Cidadania Global no interior das transformações do capitalismo contemporâneo, discutindo sua articulação com o Modo Estatal Global e o Imperialismo Global (Farias, 2013;2014), bem como suas determinações formais e funcionais enquanto modo de educação globalizada; na segunda seção discutem-se as relações entre educação, cidadania global e soberania nacional, evidenciando como as políticas educacionais brasileiras e portuguesas são reconfiguradas sob a influência de organismos internacionais, que trazem a marca da diminuição da soberania nacional.

Desenvolvimento da Parte 1

A Educação para a Cidadania Global (ECG), proposta pela UNESCO (2015), apresenta-se, em sua forma aparente, como uma política educacional voltada à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com valores universais, como direitos humanos, paz, sustentabilidade e cooperação internacional. No entanto,

sua compreensão exige situá-la no interior das determinações mais amplas do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, a análise da ECG deve ultrapassar sua aparência normativa e ser apreendida como uma mediação concreta da reprodução social no contexto do sistema capitalista globalizado. À luz do método marxiano, isso implica distinguir entre investigação e exposição (Marx, 1990): a primeira parte das condições materiais e das relações sociais de produção, enquanto a segunda reconstrói teoricamente a lógica do fenômeno, revelando suas determinações internas.

A Educação para a Cidadania Global (ECG), nesse sentido, não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser situada no interior dessa totalidade. É nesse horizonte que se insere o conceito de imperialismo global, tal como formulado por Farias (2023), compreendido como uma totalidade histórica concreta que articula, de forma indissociável, o modo de produção capitalista globalizado, responsável pela acumulação, reprodução e crise e o Modo Estatal Global (Farias, 2013), constituído por formas estatais nacionais, regionais e uma instância de coordenação planetária. Como destaca o autor, o imperialismo global não se reduz a uma dimensão isolada, mas expressa a unidade dialética entre economia e política na organização da ordem mundial:

no seio da categoria imperialismo, o econômico e o estatal são dois contextos que se correspondem e se colocam no mesmo diapasão, cujas articulações atravessam as conjunturas históricas tanto político-militar das grandes estratégias geopolíticas quanto político-social das integrações e socializações dominantes vigentes (Farias, 2023, p. 117).

Nesse contexto, o imperialismo global desempenha papel central na manutenção e reprodução do capitalismo, ao organizar as condições necessárias à continuidade da acumulação em escala planetária. A dinâmica de reprodução e crise do capital exige a constante reorganização das estruturas políticas, jurídicas e institucionais, nas quais o Estado, em suas múltiplas escalas, atua como mediador e sustentáculo da ordem vigente.

Um dos mecanismos fundamentais dessa reprodução é a construção de consensos ideológicos, que, longe de eliminar conflitos, produzem formas de integração social que tendem a neutralizar a ruptura proletária (Farias, 2023). Discursos como desenvolvimento, segurança, cooperação e cidadania global (UNESCO, 2015), operam como instrumentos de legitimação de práticas que

asseguram a expansão do capital, mesmo quando implicam intensificação da exploração e precarização das condições de vida.

Dessa forma, a Educação para a Cidadania Global - ECG (UNESCO, 2015) pode ser compreendida como parte integrante desse processo, ao atuar na formação de subjetividades alinhadas à lógica do sistema global. Inserida no interior do imperialismo global, a ECG contribui para a reprodução das bases sociais e ideológicas do capitalismo, promovendo valores e competências que favorecem a integração dos indivíduos à ordem vigente. Ao mesmo tempo, ao enfatizar a cidadania em detrimento das determinações de classe, tende a obscurecer as contradições estruturais do sistema. Ainda assim, como toda expressão da totalidade social, esse processo é atravessado por contradições, o que abre espaço para formas de consciência e organização que ultrapassem os limites impostos pela lógica do capital (Marx, 2007).

Nesse sentido, a ECG não pode ser compreendida a partir de seu discurso normativo, centrado na cidadania, na inclusão e na participação, mas deve ser analisada como parte da articulação entre o modo de produção capitalista global e o Modo Estatal Global, conforme desenvolvido por Farias (2013). Essa articulação se realiza sob a forma do imperialismo global, cuja dinâmica tende à centralização do poder, à reconfiguração das soberanias nacionais e à intensificação dos mecanismos de controle social, materializando-se sob a forma ideológica da cidadania global, que tenta converter a classe em povo (Marx, 2007). Em Marx, a categoria de “povo” constitui uma forma política abstrata que homogeneiza os indivíduos no plano jurídico, ao passo que a categoria de classe revela sua inserção concreta nas relações de produção, marcadas pelo antagonismo entre capital e trabalho, sendo, portanto, fundamental para a crítica da forma estatal e da ideologia burguesa (Marx, 2007). Desta forma, esta reconfiguração das soberanias nacionais é o que Rayo (2008) denomina de mundialismo:

O mundialismo é, em resumo, o conjunto de idéias e de atos que expressam a solidariedade dos cidadãos do mundo e se direcionam ao estabelecimento de instituições e de leis supranacionais de estrutura federalista que lhes sejam comuns, no respeito à diversidade de culturas e de povos. Representa, por outro lado, um acesso científico dos fenômenos sociais e de inter-relação entre os indivíduos desde um ângulo mundial, e se esforça em propor uma organização política da humanidade que **implique a transferência de certas partes da soberania nacional a uma Autoridade Federal Mundial** capaz de resolver, por decisões majoritárias, os problemas que colocam em perigo o destino humano (Rayo, 2008, p. 136).

Neste sentido, a Educação para a Cidadania Global constitui uma mediação estratégica no interior do imperialismo global, contribuindo para a reprodução ampliada do capital e para a conformação subjetiva da força de trabalho em escala mundial, pois “inspiradas neste espírito mundialista, devemos qualificar as atividades da UNESCO” (Rayo, 2008, p. 136). Contudo, essa mesma totalidade é atravessada por contradições, uma vez que a educação, ao mesmo tempo em que reproduz o sistema, também cria condições para sua superação. Nesse sentido, a formação da consciência do proletariado deve ser compreendida como um processo dialético que evolui da consciência em si à consciência para si (Lukács, 2003), abrindo possibilidades históricas de ruptura com a ordem vigente.

Assim, constrói-se o arcabouço teórico da educação globalizada como instrumento de disciplinamento do imperialismo global e, simultaneamente, como campo de disputa no interior da luta de classes em escala mundial. Nessa perspectiva, a educação assume papel estratégico na tentativa de reprodução das condições de existência do capital, operando por meio da produção de consensos ideológicos que legitimam a ordem vigente. Pois é indubitável que a sociedade capitalista subsiste dada a razão objetiva que serve de eixo para a divisão de classes, dada a dialética entre a classe burguesa e a classe do proletariado, haja vista que, “a burguesia e o proletariado são as únicas classes puras da sociedade, isto é, são as únicas cuja existência e evolução baseiam-se exclusivamente no desenvolvimento do processo moderno de produção” Lukács (2003, p. 156).

Partindo deste pressuposto, no interior das relações sociais capitalistas, a educação tende a operar como mediação que favorece a reprodução da subordinação do proletariado à precarização do emprego, de forma a naturalizar a polivalência e a busca desenfreada pela empregabilidade, que emergem como tentativas de controle do trabalhador em uma educação globalizada (Fonseca, 2017). Esta educação da classe dominante sobre a classe subalterna se dá pela construção da ideologia que opera pela alienação.

Neste sentido, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante (Marx; Engels, 1998), cujo papel é ocultar, inverter, justificar e naturalizar, apresentar o particular como se fosse universal, e assim, construir uma falsa consciência de classe (Lukács, 2003). Dado o exposto, a eficácia da ideologia se torna fulcral para que os

interesses particulares da classe dominante possam produzir uma universalidade imaginária, que incutida e auto reconhecida pelo ser social, aliena-se a si mesmo, ao se tornar um legitimador involuntário da divisão social (Chauí, 2016). Assim, constrói-se uma forma de educação que tende a naturalizar a exploração, embora tal processo seja continuamente tensionado pelas experiências concretas da classe trabalhadora.

No sentido da ontologia do ser social, em uma perspectiva histórica, contraditória e total, a educação é a mediação central da sociedade capitalista, haja vista que “o homem somente pode vir a ser homem através da educação”. Ele não é outra coisa senão o produto da sua educação” (Kant, 1999, p. 15). Neste ínterim, a educação cujo papel é emancipar o homem, fazendo-o não só refletir e conhecer sua realidade, mas também transformá-la, configura-se também em um agente de alienação e veículo de ideologias, que mesmo disseminadas por diversos aparelhos, tais como a igreja e a escola, permanecem invisíveis, demonstrando sua hegemonia pelo fato de ser aceita como verdade universal, sem a necessidade de se apresentar através de marcas visíveis para se impor, ou seja, tende a produzir formas de subjetivação nas quais o homem passa a se reconhecer como mercadoria, que nega a sua essência de mercadoria construída pela ideologia em detrimento da aparência, que inverte a essência e oculta a existência da divisão social em classes.

Essa operação ideológica se insere diretamente nas transformações do regime de acumulação capitalista, especialmente na transição do fordismo ao pós-fordismo, momento em que a centralidade do pleno emprego é substituída pela lógica da empregabilidade. Nesse novo contexto, a educação assume papel estratégico na produção e reprodução das condições de adaptação da força de trabalho às exigências flexíveis e instáveis do capital globalizado, funcionando como instrumento de disciplinamento do proletariado em escala mundial.

É nesse quadro que a distinção marxiana entre povo e classe assume centralidade analítica (Marx, 2007). A categoria de “povo”, mobilizada no discurso da cidadania global, constitui uma forma ideológica que homogeneíza os sujeitos como cidadãos abstratos, ocultando sua inserção concreta nas relações de produção. Ao transformar o proletariado em “povo”, a ECG desloca o foco da exploração para a participação, convertendo antagonismos estruturais em demandas de inclusão e governança, ao mesmo tempo em que reforça a individualização e a responsabilização do trabalhador por sua própria inserção no mercado.

Todavia, essa homogeneização ideológica não elimina as contradições do sistema capitalista. Ao contrário, ela se articula com processos simultâneos de diferenciação e hierarquização, que segmentam os sujeitos conforme sua posição no mercado de trabalho e os distribuem de forma desigual na estrutura global do capital. Trata-se de uma dinâmica na qual a universalização da cidadania convive com a reprodução ampliada das desigualdades, sustentada pela permanente produção de uma superpopulação relativa, condição necessária à acumulação capitalista (Marx, 2018).

Nesse contexto, a educação globalizada desempenha papel central na formação desse exército de reserva, ao naturalizar a polivalência, a flexibilidade e a busca incessante pela empregabilidade como condições normativas da existência social. Tal processo é mediado pela ideologia dominante, que, conforme Marx e Engels (1998), corresponde à ideologia da classe dominante, operando na ocultação das relações reais de exploração e na construção de uma universalidade imaginária que legitima a ordem social vigente. Como destaca Lukács (2003), trata-se da produção de uma falsa consciência, na qual os sujeitos internalizam como naturais relações historicamente determinadas.

A eficácia dessa ideologia reside justamente em sua capacidade de se apresentar como universal e neutra, fazendo com que os indivíduos se reconheçam como parte de um todo abstrato, o “povo”, ao mesmo tempo em que permanecem inseridos em relações concretas de exploração. Nesse processo, a educação atua como veículo privilegiado de disseminação dessas formas ideológicas, contribuindo para a reprodução das condições de dominação e para a conformação subjetiva da força de trabalho.

No plano ontológico, a educação ocupa posição central na formação do ser social, uma vez que, como afirma Kant (1999), o homem é produto de sua educação. Contudo, no interior do capitalismo contemporâneo, essa função é reconfigurada: a educação, que deveria promover a emancipação, passa também a atuar como mecanismo de alienação, reproduzindo as determinações estruturais do capital e contribuindo para a naturalização da divisão social em classes.

No sentido da ontologia do ser social, em uma perspectiva histórica, contraditória e total, a educação é a mediação central da sociedade capitalista, haja vista que “o homem somente pode vir a ser homem através da educação”. Ele não é

outra coisa senão o produto da sua educação” (Kant, 1999, p. 15). Neste ínterim, a educação cujo papel é emancipar o homem, fazendo-o não só refletir e conhecer sua realidade, mas também transformá-la, passa também a ser um agente de alienação e veículo de ideologias, que mesmo disseminadas por diversos aparelhos, tais como a igreja e a escola, permanecem invisíveis, demonstrando sua hegemonia pelo fato de ser aceita como verdade universal, sem a necessidade de se apresentar através de marcas visíveis para se impor, ou seja, tende a produzir formas de subjetivação nas quais o homem passa a se reconhecer como mercadoria, que nega a sua essência de mercadoria construída pela ideologia em detrimento da aparência, que inverte a essência e oculta a existência da divisão social em classes.

A crítica à economia política desenvolvida por Marx evidencia que o capitalismo se sustenta na ocultação das relações reais de exploração, apresentando-se como forma natural e definitiva de organização social. Ao desvelar essa aparência, Marx demonstra que o capitalismo é um estágio histórico transitório, cuja superação depende da ação consciente dos sujeitos históricos. Como destaca a tradição crítica, a economia política burguesa naturaliza o capitalismo, ocultando seu caráter histórico e transitório (Wellen, 2020; Santos, 2022), ao passo que a crítica marxiana visa não apenas compreendê-lo, mas superá-lo (Melo, 2013; Marx; Engels, 2007).

Nesse contexto, a dinâmica da acumulação capitalista revela-se inseparável da produção da superpopulação relativa, condição necessária à manutenção da exploração e da compressão salarial. Conforme Marx (2018), o sistema capitalista produz continuamente uma superpopulação relativa, garantindo a adaptação da força de trabalho às necessidades do capital e culminando na expansão do pauperismo como elemento estrutural da reprodução social.

O Capital de Karl Marx rompe com o preconizado pela economia política clássica, quanto à explicação do capitalismo, de forma a dar início a uma nova e mais profunda formulação teórica que compreenda, explique e mostre o caminho para a ruptura com o capitalismo (Lopes, 2014). Para Marx a economia política era vista como uma “ciência que naturaliza o modo de produção capitalista” (Wellen, 2020, p. 40), ou seja, a economia política admite o capitalismo como “a última e absoluta forma da produção social, e não como um estágio historicamente transitório de desenvolvimento” (Santos, 2022, p. 602). Neste sentido, a crítica à Economia Política consiste no fato de que “a teoria de Marx não estaria limitada à crítica da sociedade

capitalista, mas visaria à sua superação prática” (Melo, 2013, p. 54). Como o próprio Marx expôs nas Teses sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 535).

É necessário trazer à baila a compreensão de que a Economia Política surge como um instrumento da burguesia para lutar contra a velha classe feudal, a fim de se impor como classe dominante, ou seja, a economia política na luta de classes, perfaz um instrumento ideológico construído de forma consciente, a serviço do capital, como produto social. Seria o que Karl Marx chamou de ‘economia vulgar’. “A economia política, então, surgiu e se desenvolveu como ciência da burguesia, num contexto em que esta classe estava em luta para ocupar a posição de dominante na economia, na sociedade e no Estado” (Santos, 2022, p. 602).

Outra Crítica a Economia Política tecida por Karl Marx, diz respeito ao fato de que “todas as ciências, exceto a Economia Política, sabem que as aparências das coisas não correspondem sempre à sua realidade” (Marx, 2017, p. 2019). Marx discrimina as mentiras postas com louvor pela Economia Vulgar, que esconde a relação real entre a transformação do valor e do preço do trabalho em salário, sendo que, “a forma do salário faz, assim, desaparecer absolutamente a divisão da jornada de trabalho necessário e sobre-trabalho, em trabalho pago e não pago. Todo trabalho aparece como pago” (Marx, 2018, p. 182).

Neste contexto, é que a crítica à economia política discriminada por Karl Marx e Engels adentra no âmbito da categoria do “pauperismo absoluto”, que preconiza “que o proletariado iria gradativamente se tornar mais pobre ao passo que mais riqueza fosse produzida” (Wellen, 2020, p. 40). Para gerar a acumulação do capital, é necessário gerar a aparência de que todo trabalho é pago pelo salário, e para tanto o mecanismo adotado pela produção capitalista, inicia com a geração da superpopulação relativa, que garante a manutenção dos salários baixos, fazendo com que o trabalhador diferentemente do escravo que era vendido por terceiros, venda a si mesmo como mercadoria, e se adeque às condições precárias de trabalho e de vida, sendo que este último estágio, a miséria, é condição *sine qua non* para ocorra a manutenção e reprodução do capital, como revela o velho Marx:

Compreende-se a insanidade da sabedoria da Economia Política que aconselha os operários a adaptarem seu número às necessidades da obtenção de valor do capital. O mecanismo da produção capitalista e da acumulação opera constantemente tal adaptação. Começa com a criação de

uma superpopulação relativa ou um exército industrial de reserva e termina com a miséria de camadas sempre crescentes do exército ativo e com o peso morto do pauperismo. (Marx, 2018, p. 155)

Assim, constrói-se uma nova mediação educativa voltada à formação do exército industrial de reserva, condição estrutural da acumulação capitalista. Conforme Marx (2018), a produção de uma superpopulação relativa é indispensável à manutenção da exploração e à compressão salarial. Nesse cenário, a educação globalizada desempenha papel central ao difundir valores como polivalência, resiliência e aprendizagem contínua, contribuindo para a adaptação da força de trabalho às exigências do capital globalizado. Ao mesmo tempo, a categoria de “cidadania global” atua como forma ideológica que tenta converter a classe em povo, obscurecendo as contradições estruturais e deslocando o foco da exploração para a participação.

Outro ponto a se destacar na Crítica à Economia Política de Marx, perfaz a ilustração de Robinson Crusoé em sua ilha, apontando para o indivíduo isolado e sem determinações sociais. Em Marx, o homem tem que ser livre e chegar ao pleno desenvolvimento de suas faculdades, a fim de romper com as “relações que o tornam um indivíduo isolado e alienado das condições de sua ação” (Augusto, 2016, p. 325).

A partir da crítica a economia política de Karl Marx, que aponta a acumulação capitalista dada pela reprodução do proletariado como a causa da destruição do homem e da natureza, faz-se necessário pensar em uma educação para além do capital que emancipe o homem no sentido em que este possa ter a consciência de classe em si e para si (Lukács, 2003) e consciência real e possível (Goldmann, 1972).

Farias (2022), argumenta que é papel dos intelectuais orgânicos do proletariado, contribuírem para o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado em si e para si, haja vista que o muito tempo de trabalho alienado, rouba-lhe o tempo livre necessário para absorver a essência ocultada pela produção ideológica dos intelectuais orgânicos da burguesia, que afirmam não haver luta de classes. Como argumenta Freire (2015), de forma crítica, os intelectuais da classe dominante, fornecem uma educação que adapta as gentes, ao *modus operandi* do capitalismo, de tal forma que sem protesto e sem raivas, por serem cidadãos do mundo, corroboram com a preservação do poder da classe dominante:

Servir à ordem dominante é o que fazem hoje intelectuais ontem progressistas que, negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, a reduzem à pura transferência de conteúdos considerados como suficientes para a vida feliz das gentes. E a vida feliz é aquela que se vive na adaptação ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação. O irônico na adesão ao pragmatismo, às vezes entusiástica de antigos militantes progressistas, está em que, acolhendo o que pensam ser novo, 'reencarnam' fórmulas velhas, necessárias às classes dominantes para preservar o seu poder (Freire, 2015, n.p).

Entretanto, questiona-se, se é papel dos intelectuais orgânicos do proletariado formar a consciência de classe do exército de reserva (Gramsci, 2001), quem irá formar os intelectuais orgânicos do proletariado? A resposta é que a educação que deveria ter este papel, serve para moldar o exército de reserva a ser tecnicista e cooperativista, adaptando-se sob a ideologia da resiliência e da empregabilidade, a lógica do regime de acumulação pós-fordista, já que este exército de reserva é o principal mantenedor da acumulação capitalista, conforme a Lei Geral de Acumulação apregoada por Marx (1990).

Diante dos argumentos tecidos, questiona-se, o que fazer e qual seria o plano de ação para não somente explicar e compreender o fenômeno da classe em si e para si, mas também transformar o *status quo* dado pela exploração econômica (generalidade), pela dominação política (particularidade) e pela humilhação social (singularidade) do proletariado (Farias, 2022)? Dentro da dialética do concreto entre a forma-Estado e Capital, existe o processo de genealogia, desenvolvimento e superação (Kosik, 1965). Neste contexto, sendo o Estado Globalizado e o Capital Globalizado, a educação enraizada nesta abordagem do ser social é uma educação globalizada, e esta também passa por um processo de genealogia, desenvolvimento e superação.

Para propiciar-se a fase de superação do capitalismo e de seu estado capitalista, deve-se a priori superar a educação globalizada capitalista que é a força motriz do regime de acumulação pós-fordista. Sendo assim, no silogismo, Estado-Educação-Capital, a educação perfaz o papel de mediadora e, portanto, estabelece o equilíbrio entre Estado e Capital, promovendo assim a manutenção do regime de acumulação, quando fornece mão-de-obra qualificada dentro dos parâmetros de qualificação exigidos pela forma de Estado assumida, seja está com regime de acumulação fordista ou pós-fordista.

Diante desse cenário, torna-se necessário pensar uma educação para além do capital (Mézsáros, 2011), capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe. Entretanto, como argumenta Farias (2022), a própria educação, ao invés de cumprir esse papel, tende a formar trabalhadores adaptados à lógica do capital, moldando a superpopulação relativa sob a ideologia da resiliência e da empregabilidade (Chauí, 2014), dificultando a construção de uma consciência de classe para si (Lukács, 2003). Nesse movimento, a formação da consciência do proletariado deve ser compreendida como um processo dialético que se desenvolve da consciência em si (Lukács, 2003), marcada pela experiência imediata da exploração, para a consciência real (Goldmann, 1972), que incorpora percepções parciais das contradições; desta para a consciência possível (Goldmann, 1972), que projeta a transformação histórica; e, finalmente, para a consciência para si (Lukács, 2003), na qual o proletariado se reconhece como sujeito coletivo capaz de transformar a realidade.

Contudo, esse processo não é automático, sendo mediado pelas condições históricas, pelas formas de organização social e pelas disputas ideológicas. Nesse sentido, a própria educação globalizada, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução do capital, também pode criar condições para sua superação, configurando-se como mediação contraditória entre dominação e emancipação.

É nesse quadro que se insere a tese central deste estudo: no contexto da grande transformação social e histórica na qual o capitalismo globalizado passou do fordismo ao pós-fordismo, as experiências brasileira e portuguesa de educação para a cidadania global devem ser compreendidas como momentos singulares de gestão estatal globalizada do proletariado, buscando tanto a sua integração no processo de exploração econômica, dominação política e humilhação social vigente, quanto a contenção, ainda que contraditória, de suas possibilidades de ruptura emancipatória.

Assim, a ECG revela-se como mediação estratégica no interior do sistema articulado entre Estado e capital, contribuindo para a reprodução ampliada do capital e, simultaneamente, configurando-se como campo de disputa no interior da luta de classes. Compreender essa dualidade é fundamental para avançar na análise da formação da consciência do proletariado em escala global e nas possibilidades de construção de práticas educativas orientadas para além do capital.

Conclusão da Parte 1

Sendo assim, a análise desenvolvida ao longo desta parte permite afirmar que a educação, no contexto do capitalismo contemporâneo, não pode ser compreendida como uma esfera autônoma ou neutra, mas como uma mediação estrutural inserida no interior das dinâmicas de reprodução do capital em escala global. A partir da perspectiva materialista dialética e histórica desenvolvida por Farias (2023), evidenciou-se que a emergência da educação para a cidadania global está diretamente articulada à dialética entre o modo capitalista do capital globalizado e o modo capitalista estatal global.

Dessa forma, conclui-se que a educação globalizada, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução ampliada do capital, também se configura como campo de disputa no interior da luta de classes. Compreender essa dualidade é fundamental para avançar na análise proposta pela tese, especialmente no que se refere à investigação dos mecanismos contemporâneos de formação da consciência proletária e às possibilidades de construção de práticas educativas orientadas para além do capital.

Assim, esta parte não apenas estabelece as bases teóricas da investigação, mas também evidencia a centralidade da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo, abrindo caminho para a análise crítica das mediações concretas por meio das quais o capital globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2013) atuam sobre a soberania dos estados-nação na formulação de políticas educacionais. Sendo assim, a educação para a cidadania global entra no diapasão da intensificação das relações dialéticas entre o Modo Estatal Global (Farias, 2013) e o modo de produção capitalista global, em que o imperialismo global tende ao totalitarismo e ao desrespeito da soberania nacional.

Diante do exposto, a análise da Educação para a Cidadania Global no interior do imperialismo global evidencia que a educação não pode ser compreendida de forma unívoca, seja como mero instrumento de emancipação, seja como simples mecanismo de dominação. Ao contrário, ela se configura como uma mediação estrutural que integra, de forma contraditória, os processos de reprodução e de contestação do capital. Se, por um lado, a ECG contribui para a conformação ideológica da força de trabalho e para a legitimação da ordem global vigente, por outro,

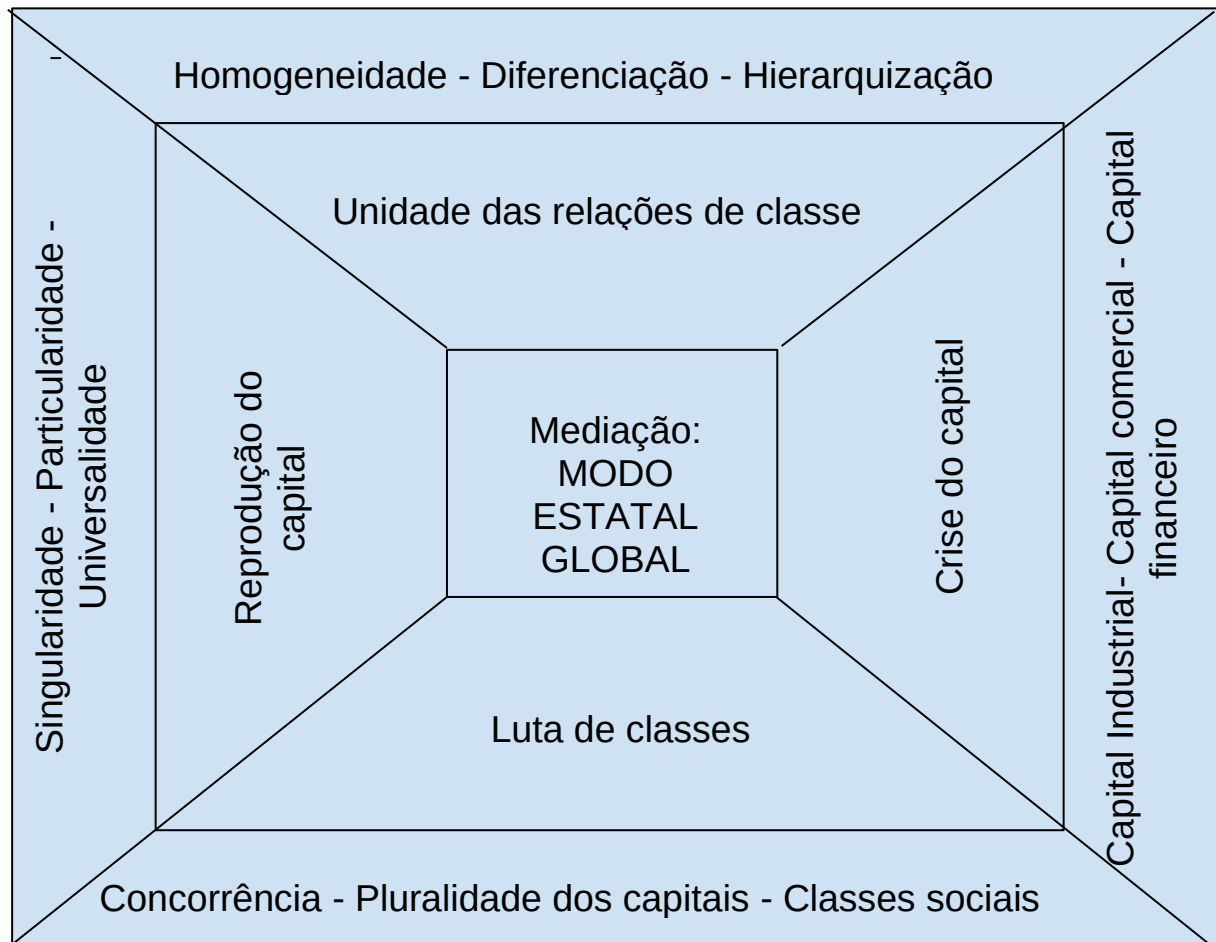
ao ampliar os horizontes de sociabilidade e de circulação de saberes, abre fissuras que podem ser apropriadas pelo proletariado em sua luta por reconhecimento e transformação. Assim, estabelece-se o fundamento teórico que orienta a análise das partes subsequentes, nas quais essa contradição será observada em suas determinações históricas concretas.

1 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O MODO ESTATAL GLOBAL

Esta seção demonstra como a Educação para a Cidadania Global emerge no interior das transformações do capitalismo contemporâneo, articulando-se ao, Modo Estatal Global (Farias, 2013) e ao Imperialismo Global (Farias, 2014), como mediação estratégica da reprodução social. Evidencia-se pois, que a educação globalizada não constitui fenômeno isolado, mas expressão contraditória da relação entre capital, Estado e disciplinamento da força de trabalho.

A consolidação do Modo Estatal Global, conforme desenvolvido por Farias (2013), redefine profundamente a forma de atuação do Estado no capitalismo contemporâneo. O Estado deixa de operar exclusivamente no âmbito nacional para assumir uma configuração multinível, nacional, regional e planetária, integrando uma totalidade concreta e contraditória, articulada à mundialização do capital. Nesse processo, o Estado intenta desempenhar a função de gestor da força de trabalho em escala global, assegurando as condições necessárias à reprodução do capital e à manutenção da ordem social vigente, conforme figura 1.

Figura 1- Globalização e desenvolvimento desigual, no prisma do capital.



Fonte: Farias (2015).

O Modo Estatal Global é um estudo de Farias (2013) que demonstra como o imperialismo se revela através de novas formas no século XXI, se apresentando como uma crítica às bases da globalização econômica (governança planetária), que perfaz um fenômeno natural e reificado. Farias (2013) preconiza a necessidade de se investigar o que está a porvir, o Modo Estatal Global, a nova forma de existência política que leva o Estado a assumir suas formas de existência que estão nos níveis nacional, regional e planetário.

Farias (2013) aborda a gestação da forma estatal coletiva ideal planetária, a qual se dá conjuntamente com o modelo fordista que instaura a *pax americana* entre os anos de 1945 até meados de 1975. No pós-fordismo, porém, a mundialização imperial não é mais ditada somente pela variável econômica e tecnológica, mas também pela variável política oriunda do pacto pós-guerra fria. Sendo assim, “a nova ordem socioeconômica capitalista mundial não pode subsistir sem intromissões

ampliadas e permanentes das formas estatais capitalistas nacionais e transnacionais (regional e planetária)”, como expressado na figura 2 (Farias, 2013, p. 24).

Figura 2 - A dialética do Modo Estatal Global e do Modo de Produção Capitalista Global.



Fonte: Farias (2013).

Ao longo do tempo a educação se insere na dialética entre o modo estatal capitalista global e o modo de produção capitalista global, e também assume forma e função, conforme o contexto histórico apresentado. No primeiro contexto histórico, ligado ao Fordismo e ao Estado Providencial, a educação consolidou-se como uma maquinaria pedagógica orientada pelo viés da alienação. Voltada à formação de uma classe trabalhadora disciplinada, fragmentada e funcional às exigências da produção, a escola moldava sujeitos para a repetição, a obediência e a internalização da lógica do trabalho industrial, conforme preceitos da Administração Científica de Taylor (Maximiano, 2017). Ao mesmo tempo, operava como instrumento de coesão social, construindo uma subjetividade nacional que obscurecia as contradições de classe e reforçava a integração passiva ao Estado-Nação.

Na transição para o segundo contexto, marcado pelo pós-fordismo e pela hegemonia neoliberal, a educação passa a ser orientada pelo viés da empregabilidade. Diante da flexibilização das relações produtivas e da instabilidade do mercado de trabalho, a formação educacional reconfigurada para produzir sujeitos “empreendedores de si mesmos”, responsáveis por sua própria inserção e permanência no mercado (Fonseca, 2017). A ênfase recai sobre competências, adaptabilidade e aprendizagem contínua, deslocando para o indivíduo a

responsabilidade por seu sucesso ou fracasso em um cenário de crescente precarização.

No contexto atual, caracterizado pela integração global, a educação assume o viés da cidadania global, articulando-se a uma função biopolítica ampliada (Dale, 2011). Mais do que preparar para o trabalho, busca formar sujeitos alinhados a valores, competências e identidades transnacionais, promovendo uma integração simbólica ao sistema global (Ball, 2014). Nesse processo, a lógica do capital é internalizada como referência universal, convertendo a educação em instrumento de conformidade que tende a diluir antagonismos estruturais sob a ideia de pertencimento a uma comunidade global (Mészáros, 2011; Gramsci, 2001).

Quanto às funções da construção estatal planetária, Farias argumenta que esta possui a principal função de efetivar a gestão livre da força de trabalho em favor dos interesses do capital, sendo mediadora entre as relações mercantis contraditórias entre capitalistas e proletários. Desta forma, galgará a função de “assegurar o conjunto das condições prévias e mediadoras mais aptas a preservar e eternizar tanto o capital em geral quanto os capitais numerosos no mercado mundial” (Farias, 2013, p. 48). Sendo assim, o modo estatal capitalista global tem a função de gerar e reproduzir a superpopulação relativa de Marx, de forma que esta, mesmo tendo uma certa percepção da exploração que sofre no trabalho, não consiga decifrar “a relação entre sua situação concreta e a dinâmica da acumulação do capital, bem como aprender as relações específicas entre produção e circulação no quadro deste dinâmica” (Farias, 2013, p. 55), ou seja, para que o proletariado e o exército de reserva sejam moldados às demandas do capital mundializado:

o modo estatal capitalista global, em seu papel de gestor da força de trabalho, introduz inovações nacionais, regionais e planetárias nos domínios dos mitos e dos artifícios que buscam seja segmentar o proletariado e impedi-lo de aprender sua própria vida de conjunto e subconjunto, seja ocultar suas realidades e práticas específicas (Farias, 2013, p. 55).

Farias aponta que como há uma globalização do capital, há também uma tendência à globalização estatal, “por causa da interação de unidade e de luta entre estes modos de ser capitalistas” Farias, 2013, (p. 81). Ou seja, “existe totalização da unidade e da luta entre as formas estatais capitalistas em níveis nacional, regional e planetário” (Farias, 2013, p. 81). Na tabela 1, Farias (2013) reuniu as determinações do imperialismo global.

Tabela 1- O Imperialismo Global

GRANDE SILOGISMO DO MODO IMPERIALISTA GLOBAL		
UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
Hiperpotência planetária	Superpotências regionais	Potências nacionais
Imperialismo coletivo ideal	• Imperialismo Hegemônico central norte-americano • Subimperialismo central europeu - Subimperialismo periférico sul-americano	• Imperialismo estadunidense • Subimperialismo francês - Subimperialismo brasileiro
Pequeno silogismo 1	Pequeno silogismo 2	Pequeno silogismo 3
HOMOGENEIZAÇÃO – DIFERENCIAÇÃO - HIERARQUIZAÇÃO		

Fonte: Farias (2013, p. 92)

Cabe ressaltar, que o grande silogismo do modo imperialista global de Farias (2013), apontado na tabela 1, apreende de forma concreta as configurações espaço-temporais, enquanto movimento tendencial, “cuja realização plena tem obstáculos decisivos por causa da persistência do desenvolvimento desigual inerente às sociedades capitalistas” (Farias, 2013, p. 93). Assim, Farias descreve o “pequeno silogismo da forma estatal capitalista coletiva ideal planetária, sob a primazia dos Estados Unidos” (Farias, 2013, p. 27), o qual se configura nas formas: Nacional (Singular), Regional (particular) e Global (Universal).

Nesse contexto, a educação emerge como mediação estratégica entre o capital globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2013). Longe de constituir uma esfera neutra, ela se insere no interior da dinâmica do imperialismo global, funcionando como aparelho ideológico fundamental para a formação e disciplinamento do proletariado. Como aponta Farias (2013, p. 48), o Modo Estatal Global tem a função de “assegurar o conjunto das condições prévias e mediadoras mais aptas a preservar e eternizar tanto o capital em geral quanto os capitais numerosos no mercado mundial”, sendo a educação um dos principais instrumentos dessa mediação.

Partindo dos estudos de Goldmann (1984) e de seu método estruturalista genético, analisa-se as políticas educacionais do século XXI, a partir da dialética entre a compreensão e a explicação (Löwy, 2016). É necessário compreender-se o elemento parcial para explicar-se a totalidade. Neste sentido, para entender-se o papel e a natureza das políticas educacionais na passagem do século XX para o

século XXI, precisamos colocar tais políticas, totalidade limitada e parcial, dentro de sua estrutura mais ampla, o Modo Educação Globalizada - MEG.

O MEG é a estrutura ampla na qual se inserem as estruturas parciais, educação nacional, regional e global (Farias, 2013). A educação globalizada é moldada aos interesses do capital, o qual, para eternizar o seu regime de acumulação, necessita mundializar a superpopulação relativa (Marx, 2018). Para tanto, este deve ser controlado através da negação à consciência de classe, ou seja, ao apregoamento do fim da história pautada na inexistência de alternativas que propiciem a ruptura com o capitalismo e da inexistência da luta de classes (Gramsci, 2001; Lukács, 2003).

Esse controle sobre o proletariado exerce-se quando a educação globalizada, por intermédio de organismos internacionais, prescreve aos países periféricos os tipos de políticas educacionais a serem implementadas em nome de seu desenvolvimento, fundamentando-se na ideologia da empregabilidade, emanada da teoria do capital humano, a qual se baseia na premissa de que o desenvolvimento socioeconômico depende do aumento da qualificação como principal variável interveniente (Frigotto, 1999; Mészáros, 2011).

Sendo assim, é necessário a ruptura com a educação globalizada capitalista (figura 3), em prol de uma educação que gere no proletariado a consciência de classe em si e para si, ou seja, que tenha a consciência de classe em si, haja vista que precisa compreender como nasce e se reproduz a exploração de si, entendendo esta como uma realidade concreta, e a consciência de classe para si, para explicar como possível a ruptura com o modo capitalista de produção (Farias; Teixeira, 2021).

Figura 3 - Globalização e desenvolvimento desigual, no prisma da Educação.



Fonte: elaboração própria (2026).

Sendo assim, a tese é pautada na discussão de dois silogismos historicamente determinados da educação, pautados na discussão da ontologia do ser social, conforme tabela 2.

Tabela 2 - Silogismos historicamente determinados da educação.

Premissas	Silogismo I:	Silogismo II
(Premissa 1)	Os aparelhos ideológicos da Educação, condicionam o trabalhador a se adaptar ao sistema global do capital. (Althusser, 1985; Gramsci, 2001)	O modo de produção capitalista é garantido pela força de produção (capital e trabalho) e relações de produção (Marx, 1990).
(Premissa 2)	O aparelho ideológico da educação é regido pelo Estado e pelo capital (Althusser, 1985; Gramsci, 2001).	As relações de produção entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho se dá pela mediação causada através da alienação e reificação (Mészáros, 2006; Brunhoff, 1985).
(Premissa 3)	O Modo Estatal e o Modo Capital são globalizados (Farias, 2013).	A alienação e reificação é garantida e reproduzida pelos aparelhos ideológicos da educação (Gramsci, 2001) (Ideologia da Competência Neoliberal, Chauí, 2014)
(Conclusão)	Logo, também existe o modo de ser da educação globalizada.	Logo, as relações de produção entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho se dão pela mediação da educação (C-E-T).

Fonte: elaboração própria (2026).

Cabe ressaltar que os silogismos apresentados estão centrados na educação no seu sentido geral (ontológico), partindo da premissa que esta é um objeto de mediação independente da sociedade, do tempo histórico e das formas pelas quais a educação se apresenta (aparelhos ideológicos da educação), tais como: Educação do Estado, Educação da Família, Educação da Religião (Igreja), Educação Partidária (Partido Político), Educação Midiática (Meios de comunicação), Educação Corporativa e Educação Relacional (Grupos de Interação Social).

A partir dessa perspectiva, a Educação para a Cidadania Global (ECG), preconizada pela UNESCO (2015), deve ser compreendida para além de seu discurso normativo. Embora se apresente como política educacional voltada à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com valores universais, a ECG se configura, em sua essência, como instrumento de reprodução social no interior da totalidade do capital globalizado. Ao interpelar os indivíduos como cidadãos, e não como membros de classes, essa política opera uma transformação ideológica central: a tentativa de conversão da classe em povo.

Essa operação ideológica constitui um mecanismo de homogeneização política que obscurece as desigualdades estruturais e desloca o conflito social para o plano da responsabilidade individual (Marx, 2007; Lukács, 2003). A cidadania global atua, assim, como categoria abstrata que tenta converter a classe em povo, ocultando a inserção concreta dos sujeitos nas relações de produção e transformando antagonismos estruturais em demandas de inclusão, participação e governança (Farias, 2013; Mészáros, 2011). Nesse movimento, a educação globalizada passa a ser prescrita por organismos internacionais aos países periféricos, orientando políticas educacionais fundamentadas na ideologia da empregabilidade e do capital humano (Chauí, 2014; Ball, 2014), que responsabilizam o indivíduo pelo desemprego estrutural e reforçam a subordinação do trabalho ao capital globalizado (Frigotto, 1999; Dale, 2011).

Essa dinâmica se insere diretamente nas transformações do regime de acumulação capitalista, especialmente na transição do fordismo ao pós-fordismo. Nesse novo contexto, o pleno emprego cede lugar à lógica da empregabilidade, exigindo uma força de trabalho flexível, polivalente e permanentemente adaptável às mudanças do mercado. Como destaca Frigotto (1999, p. 1), “já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade”, evidenciando a reconfiguração das funções da educação no capitalismo contemporâneo.

A partir da Lei Geral da Acumulação Capitalista (Marx, 1990; 2018), compreende-se que a reprodução do capital depende da existência de uma superpopulação relativa, responsável por manter baixos salários e garantir a disciplinarização da força de trabalho. Nesse sentido, a mundialização do capital exige também a mundialização desse exército de reserva, o que implica a necessidade de uma educação igualmente globalizada. Como afirma Farias (2001, p. 10), “nada melhor, para submeter a classe trabalhadora de maneira completa à dominação do capital, do que mundializar o exército industrial de reserva”.

Para mundializar a superpopulação relativa, de forma a acompanhar as exigências do novo regime de acumulação pós-fordista centrado no sistema de produção toyotista, órgãos internacionais, tais como a UNESCO, regidos pelo Imperialismo Global, a dialética entre o capital globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2013) prescrevem aos Estados-nações políticas educacionais para que estas venham aliviar a pobreza, a desigualdade e as mazelas sociais, em sua aparência,

mas em sua essência, sob a ideologia da empregabilidade, ideologia da competência e ideologia do capital humano, venham formar uma superpopulação relativa mundializada de mão de obra qualificada e alienada, a se adequarem à lógica do capital pós-fordista, a fim de manter-se a forma de produção capitalista mediante a acumulação do capital.

Sendo assim, para tanto, é necessária a educação globalizada, que assim como o Modo Estatal Global (Farias, 2013), possui em suas formas, níveis nacional, regional e planetário, o Modo Educação Globalizada também, assume suas formas nacional (MEC-Brasil), regional (Leis Gerais de Educação da América Latina) e planetária (UNESCO, ONU, OCDE, OIT, etc.). Por isso, a partir dos estudos do Modo Estatal Global e Imperialismo Global de Farias (2013; 2014), expõe-se o Modo Educação Globalizada como mediadora entre o Capital Globalizado e o Modo Estado Global, como silogismo que compõe a totalidade do imperialismo global, como podemos ver na tabela 3.

Tabela 3 - Silogismo do Imperialismo Global sob os mandamentos da UNESCO.

AUTORES	GERAL	PARTICULAR	SINGULAR
(Marx, 1990).	Capital	Educação	Trabalho
(Lukács, 2013); (Mészáros, 2006)	Humanidade	Educação	Indivíduo
(Farias, 2014)	Modo Imperialista Global		
	Modo Capital Globalizado	Modo Estatal Global	
(Fonseca, 2026)	Modo Capital Globalizado	Modo Educação Globalizada	Modo Estatal Global
	FMI; Banco Mundial.	Educação ao Longo da Vida (UNESCO); Educação para a cidadania Global (UNESCO)	Políticas Educacionais - brasileiras e portuguesas

Fonte: elaboração própria (2026).

A tese do Imperialismo Global em Farias (2014) é centrada na totalidade e fundada na tensão dialética entre o Modo Estatal Global e o Capital Globalizado. Entretanto, a partir de Farias (2014), conforme tabela 3, descreve-se a operação do Modo Educação Globalizada - MEG, que em conjunto com o Modo Capital Globalizado e o Modo Estatal Global, possuem o projeto de disciplinar o trabalhador.

Nesse processo, a educação em seu modo capitalista globalizada (tabela 4) assume formas específicas em diferentes níveis, nacional, regional e planetário, reproduzindo a própria estrutura do Modo Estatal Global (Farias, 2013). Instituições

como UNESCO, OCDE e Banco Mundial passam a desempenhar papel central na formulação de diretrizes educacionais, orientando políticas públicas nacionais sob a lógica da competitividade, da qualificação e da empregabilidade. Dessa forma, a educação se insere em uma agenda global que busca alinhar os sistemas educacionais às exigências do mercado mundial (Dale, 2011).

Tabela 4 - Silogismo da Educação Globalizada.

	UNIVERSAL	ESPECÍFICO	
	Geral	Particular	Singular
	O Modo Estatal Capitalista Global		
	Estado Planetário	Estado Regional	Estado Nacional
	Em Farias (2013; 2014) OTAN, OMC, FMI, G20, etc.	União Europeia –EU União de Nações Sul Americanas - Unasul	Estado-Nação – República Portuguesa Estado-Nação – República Federativa do Brasil
	Geral	Particular	Singular
	O Modo Capitalista da Educação Globalizada		
	Educação Planetária	Educação Regional	Educação Nacional
	Fonseca (2026) UNESCO, ONU, OCDE, OIT, etc.	Leis Gerais de Educação da América Latina; Agenda de Lisboa, da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), do Programa Europeu “Educação e Formação 2010.	Ministério da Educação - MEC-Brasil; Direção-Geral da Educação – Portugal.

Fonte: elaboração própria (2026).

Sob uma perspectiva analítica dialética, a relação entre capital, educação e trabalho não pode ser compreendida como um encadeamento linear, mas como um campo de mediações contraditórias, no qual se articulam as dimensões do universal, do particular e do singular (Marx, 2018; Farias, 2013).

No nível do universal, o capital se afirma como totalidade globalizante, impondo suas determinações estruturais sobre os demais complexos sociais (Chesnais, 2001). No plano do particular, a educação se configura como mediação histórica e institucional por meio da qual essas determinações se traduzem em práticas, discursos e políticas (Althusser, 1985). Já no plano do singular, o trabalho aparece como a expressão concreta da força produtiva social, na qual tais mediações se materializam na experiência cotidiana do trabalhador (Marx, 2018).

É precisamente nessa mediação que se revela o caráter contraditório da educação globalizada (Farias, 2013). Ao mesmo tempo em que atua como

instrumento de disciplinamento do trabalhador, moldando comportamentos, competências e subjetividades adequadas às exigências do capital globalizado, a educação também introduz os indivíduos em um universo de conhecimentos, linguagens e formas de sociabilidade que não se esgotam na lógica da dominação (Mészáros, 2011). Assim, se por um lado a educação participa da reprodução ampliada das relações de produção, por outro, ela fornece as bases materiais e intelectuais para que essas mesmas relações possam ser compreendidas criticamente (Lukács, 2003).

Inserida na sociabilidade capitalista, a educação tende a operar sob condicionantes que a subordinam aos imperativos da acumulação, naturalizando as formas históricas de exploração e conferindo-lhes aparência de racionalidade e necessidade (Mészáros, 2011; Althusser, 1985). Essa função se expressa, por exemplo, na ideologia da empregabilidade, que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho, ocultando as determinações estruturais do desemprego, da precarização do emprego e da superpopulação relativa (Frigotto; Ciavatta, 2006; Marx, 2018).

Nesse movimento, a educação contribui para disciplinar o trabalhador, fragmentar sua experiência social e reforçar a individualização das trajetórias (Bourdieu, 2004). Contudo, essa mesma estrutura educacional não elimina a contradição fundamental que atravessa a relação capital-trabalho (Marx, 2018; Mészáros, 2011). Ao ampliar o acesso à escolarização, às tecnologias da informação e aos circuitos de conhecimento, a educação globalizada também amplia a capacidade do trabalhador de compreender a totalidade social na qual está inserido (Lukács, 2003).

Ainda que de forma mediada, desigual e contraditória, a educação cria condições objetivas para a passagem da consciência imediata, fragmentada e funcional ao capital, para formas mais elaboradas de consciência de classe (Lukács, 2003). Desse modo, a educação globalizada opera simultaneamente como mediação de conformidade e como potencial mediação de ruptura (Mészáros, 2011).

Ao promover a homogeneização sob o discurso da cidadania global, ela reforça processos de hierarquização e diferenciação social; mas, ao mesmo tempo, ao universalizar determinados saberes e experiências, expõe as contradições entre a promessa de integração e a realidade da exploração (Marx, 2018). É nesse intervalo

contraditório que se abre a possibilidade de organização coletiva e de transformação social (Gramsci, 2001; Lukács, 2003).

Portanto, longe de ser apenas um instrumento de dominação, a educação deve ser compreendida como um território de disputa no interior da luta de classes (Gramsci, 2001). O mesmo processo que tenta transformar a classe em povo, disciplinar a força de trabalho e estabilizar a ordem capitalista, gera, de forma contraditória, as condições materiais e simbólicas para que o trabalhador reconheça essa ordem como historicamente determinada e, portanto, passível de superação (Marx, 2018; Farias, 2013; Mészáros, 2011). É nesse sentido que a educação globalizada expressa, ao mesmo tempo, os limites e as possibilidades da emancipação humana no capitalismo contemporâneo (Lukács, 2003; Gramsci, 2001).

Dessa forma, o modo educação capitalista globalizada deve ser compreendida como uma mediação dialética entre reprodução e emancipação. Ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção da ordem capitalista, ela também abre espaços para a construção de práticas educativas voltadas à transformação social. Essa dualidade revela que a educação não é apenas instrumento de dominação, mas também campo de disputa no interior da luta de classes.

Assim, o Modo Estatal Global (Farias, 2013) e a Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015) se articulam como dimensões complementares de um mesmo processo histórico: a gestão globalizada do proletariado. Ao tentar transformar a classe em povo, disciplinar a força de trabalho e reproduzir as condições de acumulação do capital, essas mediações tentam contribuir para a estabilidade do sistema. Contudo, ao mesmo tempo, criam as condições materiais e simbólicas para sua possível superação, evidenciando o caráter contraditório da educação no capitalismo contemporâneo.

A educação globalizada, como mediação entre o modo estatal capitalista global e o modo de produção capitalista global, assume formas historicamente determinadas. Da lógica disciplinadora do fordismo, passa à formação flexível orientada pela empregabilidade no pós-fordismo, até chegar à cidadania global no contexto atual. Essas mutações expressam reconfigurações estruturais na forma como a educação se organiza, se institucionaliza e se articula com as exigências do capital e do Estado. É precisamente nesse movimento histórico que se torna possível avançar para a análise das transformações formais e funcionais do Modo Educação Globalizada,

compreendendo como a educação, ao assumir novas configurações institucionais e discursivas, passa a operar como mediação central na reprodução e reorganização do capitalismo em escala mundial.

1.1 Transformações Formais do Modo Educação Globalizada

Este tópico analisa as transformações formais do Modo Educação Globalizada no interior das reconfigurações do capitalismo contemporâneo, evidenciando como a educação passa a assumir novas formas organizacionais, institucionais e pedagógicas articuladas às exigências do capital globalizado. A partir da relação dialética entre o Modo Estatal Global (Farias, 2013) e o modo de produção capitalista globalizado, demonstra-se como a educação deixa de estar circunscrita aos limites do Estado-nação e passa a integrar uma racionalidade transnacional voltada à homogeneização curricular, à formação por competências e à tentativa de adaptação da força de trabalho às dinâmicas da acumulação flexível. Nesse processo, são desenvolvidas as mediações entre imperialismo global, soberania nacional, organismos internacionais e educação globalizada, evidenciando as contradições entre disciplinamento social, reprodução ideológica e possibilidades históricas de resistência no interior da própria educação.

Diante da Dialética do modo ontológico de ser do Estado - educação - capital, na escala capitalista global, podemos inferir que a forma segue a função e a função segue a forma. Ainda que exista uma frase célebre do arquiteto Sullivan (1896) que ‘a forma segue a função’, para exemplificar que o arquiteto para atender as necessidades sociais deve desenvolver a forma do produto conforme a sua função, no contexto do modo ontológico de ser do Estado - educação - capital, na escala capitalista global, a forma segue a função e vice-versa. Como expõem Lemos Junior, Bitencourt e Triginelli (2017, p. 107): “Não é a forma que determina a essência, mas vice-versa. Esse nos parece o procedimento adequado, quando buscamos ir além dos idealismos. Portanto, buscar a verdade na radicalidade da essência para além da mera aparência e de suas formas”.

O conceito de totalidade concreta, complexa e contraditória tem origem no marxismo. A partir desse referencial teórico, Farias (2015a) analisa a globalização e o desenvolvimento desigual sob a perspectiva do Estado e do capital, evidenciando uma forma de integração e socialização em escala mundial fundada em uma ontologia

das formas estatais e do capital. Nesse movimento, o desenvolvimento da economia capitalista ultrapassa as barreiras nacionais, regionais e globais, constituindo uma totalidade que se expressa na articulação entre o Modo Capital Globalizado e o Modo Estatal Global, conforme o silogismo do singular, do particular e do universal (Farias, 2013).

Entretanto, ainda que o processo de globalização do capital e do Modo Estatal tenham sido mais facilmente percebidos, a globalização da educação se encontra no mesmo patamar. Nesta lei do desenvolvimento desigual, em uma grande transformação social e histórica, existe uma tríade de evoluções que perpassam pela evolução do Modo Estatal Global, a evolução do modo de produção globalizado e a evolução do modo da educação globalizada. Cabe ressaltar, que ainda que cada uma destas três evoluções dadas historicamente, possuam uma vida própria, existem entre as três evoluções, conexões formais e funcionais. Iniciaremos compreendendo as transformações formais do Modo Educação Globalizada - MEG, conforme disposto na tabela 5.

Tabela 5 - Transformações formais do Modo Educação Globalizada.

Modo de Produção	Ontologia das formas	Conexões formais	Desenvolvimento histórico e social determinados		
			Contexto Histórico 1	Contexto Histórico 2	Contexto Histórico n
Capitalista	Modo Estatal Global	Forma (Intervenção)	Mercado autorregulado (Liberalismo Econômico)	Mercado livre e eterno (Neoliberalismo Econômico)	Socialização
	Modo Educação Globalizada	Forma (Educação Técnica)	Educação Fordista	Educação Toyotista	Educação Digital (de plataforma)
	Modo Capital Globalizado	Forma (Sistema de Produção)	(Taylorismo, Fordismo)	Toyotismo, Volvismo, Indústria Chinesa; Terceira Itália.	Hibridismo

Fonte: elaboração própria (2026).

A partir da tabela 5 é possível compreender que a educação globalizada se molda de acordo com às transformações históricas do modo de produção capitalista, assumindo formas Taylorista, Fordista, Pós-Fordista e Híbrida, conforme as mudanças nos regimes de acumulação do capital. Como destaca Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Assim, as formas educacionais são historicamente determinadas pelas necessidades do sistema produtivo dominante.

Para se tratar de transformações na forma de ser do modo educação na escala capitalista global, é necessário compreender-se que o capitalismo é “uma transformação histórica particular, na qual a supressão de um sistema econômico por outro desempenha um papel decisivo” (Polanyi, 2000, p. 9). Sendo assim, as transformações no modo de ser da educação, principalmente na forma que esta assume ao longo da história, perpassa pelas transformações no capital e no mundo do trabalho, de forma que quando o capital assume a forma de taylorismo/fordismo a educação assume a forma fordista e quando o capital adentra na era pós-fordista, a educação se molda assumindo sua forma pós-fordista também.

Enquanto no Fordismo, a alienação se dá pela especialização do trabalho, no qual o trabalhador não conhece todo o processo produtivo, portanto perdendo a noção do sentido do trabalho, no pós-fordismo, o sistema de produção exige que o trabalhador tenha uma visão do todo, que não só o compreende, como tem a capacidade de ser multifuncional atuando em todas as partes da linha de produção. Neste sentido, no pós-fordismo, a alienação não é causada pelo estranhamento da relação do trabalhador com o produto, fruto de sua força de trabalho, dada a divisão do trabalho, que gera uma alta especialização do trabalhador em uma só atividade do processo produtivo, mas através do medo da perda do emprego, dada a busca desenfreada pela empregabilidade em meio a exigências de níveis de alta qualificação profissional (Fonseca, 2017).

No **Contexto Histórico 1** descrito na tabela 05, associado ao regime de produção taylorista-fordista, a educação assume uma forma compatível com a lógica da produção em massa. O sistema educacional organiza-se de maneira hierarquizada, disciplinar e especializada, formando trabalhadores aptos a executar tarefas fragmentadas no interior da divisão técnica do trabalho. Essa estrutura educacional reproduz o modelo industrial característico do fordismo, no qual a padronização e a repetição constituem princípios fundamentais da organização produtiva. Nesse contexto, a educação técnica desempenha papel central na formação da força de trabalho disciplinada e especializada, necessária ao funcionamento das grandes unidades industriais. Como observa Braverman (2015, p. 82), “a divisão do trabalho na produção capitalista não é apenas técnica, mas também social, constituindo um mecanismo de controle e dominação sobre o trabalhador”.

No taylorismo/fordismo, dada a especialização, a qualificação do trabalhador “é medida exatamente pelo seu desinteresse intelectual, ou seja, pelo mecanizar-se” (Gramsci, 2010, p. 76). Pois com a administração científica desenvolvida por Taylor, há a separação entre decisão e execução, de tal forma que “toda atividade cerebral deve ser removida da fábrica e centralizada no departamento de planejamento, propunha Taylor” (Maximiano, 2006, p. 57). Taylor chega a declarar que o homem ideal para o sistema produtivo rígido era um homem tipo bovino, o qual denominou de estúpido, sem características de liderança, ou seja, sem nenhuma intenção de planejar, apenas de executar uma atividade repetitiva e especializada:

Ora, o único homem entre oito, capaz de fazer o trabalho, não tinha em nenhum sentido característica de superioridade sobre os outros. Apenas era um homem do tipo bovino – espécime difícil de encontrar e, assim, muito valorizado. Era tão estúpido quanto incapaz de realizar a maior parte dos trabalhos pesados. A seleção, então, não consistiu em achar homens extraordinários, mas simplesmente escolher entre homens comuns os poucos especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista. Ainda que neste grupo somente um entre oito fosse capaz de fazer o trabalho, não tivemos a menor dificuldade em conseguir todos os homens que necessitávamos – alguns na própria fábrica, outros em localidades vizinhas – perfeitamente adequados para o serviço (Taylor, 2020, p. 68).

Gramsci (2010, p. 78) aponta que neste contexto do taylorismo/fordismo, existiram iniciativas para educar o trabalhador a se moldar às exigências do mercado vigente, dado aos princípios da administração científica que buscavam a eficiência do trabalho, denotando que existia uma preocupação dos industriais “se levarmos em conta toda uma série de cuidados e iniciativas educativas que são reveladas pelos livros de Ford e pela obra de Philip”.

Gramsci (2010, p.80) revela assim, o surgimento de uma “qualificação de novo gênero”, pois o Fordismo, que inova o sistema produtivo em escala global, com a introjeção da linha de montagem móvel, imbuída de princípios da administração científica, necessita agora, treinar o trabalhador a se adequar a este novo regime de acumulação do capital:

A indústria de Ford exige uma discriminação, uma qualificação, de seus operários, que as outras indústrias ainda não requisitam. Um tipo de qualificação de novo gênero, uma forma de consumo da força de trabalho e uma quantidade de força consumida pelo próprio tempo médio que são mais opressoras e mais extenuantes que em outros lugares, e que o salário não consegue compensar, nas condições dadas pela sociedade tal como está (Gramsci, 2010, p. 80).

Em consonância com Gramsci, Castel (2009, p. 426) destaca que, no contexto do taylorismo/fordismo, não havia necessidade de uma qualificação superior e polivalente, dado que se operou uma transformação nas formas de disciplinamento do trabalhador. Nesse processo, o controle é efetivado pelo cronômetro, fundamentado nos estudos de tempos e movimentos desenvolvidos por Taylor na Administração Científica, por meio dos quais as atividades passam a ser rigidamente definidas por tempos padrão, impedindo o trabalhador de determinar o próprio ritmo de trabalho e restringindo sua autonomia, ao reduzi-lo à condição de mero executor de tarefas simples e repetitivas:

com a organização científica do trabalho, em compensação, o trabalhador é fixado não por uma coerção externa, mas pelo encadeamento das operações técnicas cuja cronometragem definiu rigorosamente a duração. Assim, achase eliminado o 'perambular' operário e, com ele, a margem de iniciativa e de liberdade que o trabalhador conseguia preservar. Mais ainda, as tarefas parceladas tornando-se simples e repetitivas, uma qualificação sofisticada e polivalente é inútil. O operário é destituído do poder de negociação que o 'ofício' lhe propiciava (Castel, 2009, p. 426).

Sendo assim, o tipo de forma que a educação assume no contexto do modo de produção capitalista taylorista/fordista é uma educação técnica e especializada, orientada para a formação de trabalhadores aptos a executar tarefas repetitivas dentro da divisão técnica do trabalho, reproduzindo no interior do sistema educacional os princípios da organização científica do trabalho preconizada por Taylor. Nesse modelo, a escola passa a funcionar como espaço de preparação da força de trabalho para o regime produtivo da produção em massa, valorizando a padronização, a hierarquia e a obediência às rotinas produtivas, ao mesmo tempo em que limita o desenvolvimento da autonomia intelectual do trabalhador. Dessa forma, a educação contribui para moldar sujeitos adaptados às exigências do sistema industrial fordista, no qual a qualificação está associada à execução eficiente de atividades previamente planejadas e controladas pelo capital.

Com a crise do fordismo e a emergência de novas formas de organização produtiva a partir das últimas décadas do século XX, surge o **Contexto Histórico 2**, marcado pela transição para o pós-fordismo. Nesse cenário, o sistema produtivo passa a incorporar modelos baseados na flexibilidade, na descentralização e na produção enxuta, características associadas ao toyotismo. A educação, acompanhando essas transformações, passa a enfatizar a formação de trabalhadores

polivalentes e adaptáveis, capazes de atuar em ambientes produtivos dinâmicos e tecnologicamente complexos. A rigidez da especialização fordista é substituída pela valorização da multifuncionalidade e das competências. Como argumenta Frigotto, “diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade” (Frigotto, 1999, p. 1).

No século XXI, taxado de era do conhecimento, a reestruturação produtiva ocasionada pela mudança do regime de acumulação rígido denominado taylorismo/fordismo em detrimento do regime flexível do toyotismo, impôs a introjeção da automatização dos processos produtivos, com vias a busca do desenvolvimento da robótica e cibernética, o que diminuiu a demanda por trabalho vivo, ao passo que exigiu um nível maior de qualificação dos trabalhadores (Braverman, 2015).

Neste sentido, a transição do modelo fordista de produção em massa para formas mais flexíveis de organização produtiva, associadas ao toyotismo e à reestruturação produtiva, redefiniu o papel da formação escolar e profissional. Nesse novo contexto, a educação passa a ser compreendida como um elemento estratégico para a adaptação da força de trabalho às exigências de um mercado globalizado e tecnologicamente dinâmico, no qual a qualificação permanente torna-se condição central para a inserção laboral (Shiroma; Campos, 1997).

Essas mudanças repercutem diretamente nas políticas educacionais e nos sistemas de formação profissional. A educação passa a ser reorganizada em torno de novos conceitos, como competências, flexibilidade e aprendizagem ao longo da vida. Ao invés de formar trabalhadores para funções específicas e estáveis, os sistemas educacionais passam a priorizar a formação de sujeitos capazes de se adaptar constantemente às mudanças do mercado de trabalho. Dessa forma, a educação torna-se parte integrante das estratégias de reestruturação produtiva, atuando como mecanismo de ajuste da força de trabalho às exigências do capitalismo contemporâneo (Frigotto, 2007).

No contexto pós-fordista, a noção de qualificação também sofre transformações importantes. Enquanto no modelo fordista a qualificação estava associada à aprendizagem de habilidades específicas relacionadas à execução de tarefas produtivas, no capitalismo flexível ela passa a envolver um conjunto mais amplo de competências cognitivas, sociais e comportamentais. Esse deslocamento reflete a necessidade de trabalhadores capazes de operar em ambientes produtivos complexos e tecnologicamente avançados, característicos das cadeias globais de produção (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

Nesse processo de globalização da educação contribui para a difusão internacional de modelos educacionais e políticas de formação alinhadas às demandas do mercado mundial. Organismos internacionais e redes transnacionais de educação passam a influenciar os sistemas educacionais nacionais, promovendo reformas curriculares e institucionais voltadas à formação de trabalhadores adaptáveis às exigências do capitalismo global. Assim, a educação torna-se parte de uma agenda global estruturada que busca harmonizar os sistemas de formação às necessidades da economia internacional (Hinzen, 2009).

Dessa forma, a educação no período pós-fordista pode ser compreendida como parte integrante das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo. Ao mesmo tempo em que responde às exigências da reestruturação produtiva e da globalização econômica, ela também revela as contradições e tensões inerentes ao sistema capitalista. A análise dessas transformações permite compreender como o sistema educacional se articula às dinâmicas do capital globalizado e como pode, ao mesmo tempo, constituir-se como espaço de disputa ideológica e de construção de alternativas emancipatórias no interior da sociedade contemporânea.

No **Contexto Histórico n**, correspondente ao estágio mais recente do capitalismo globalizado, observa-se o avanço da digitalização e da plataformização da economia. A emergência da chamada educação digital de plataforma representa uma nova forma de organização educacional alinhada às transformações tecnológicas e à expansão da economia informacional. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas educacionais mediados por tecnologias passam a integrar a infraestrutura global de formação da força de trabalho. Nesse cenário, a educação passa a operar em escala planetária, articulando-se diretamente às necessidades de uma economia cada vez mais digitalizada e conectada (Santos et al., 2024).

As transformações tecnológicas associadas à expansão das tecnologias informacionais e das telecomunicações constituem um dos elementos estruturais das mudanças recentes do capitalismo contemporâneo. A chamada revolução digital alterou significativamente os processos produtivos, as formas de organização do trabalho e os mecanismos de circulação do conhecimento. Diante dessas transformações, a educação passa a assumir um caráter cada vez mais permanente. A formação profissional deixa de se restringir ao período escolar e passa a acompanhar o trabalhador ao longo de toda a sua trajetória laboral, o que levará a UNESCO (2003) a publicar o documento intitulado de “Aprendizagem ao longo da vida: educação para o século XXI”. As rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais do capitalismo contemporâneo exigem atualização constante de conhecimentos e habilidades, reforçando o papel das plataformas digitais como instrumentos de disseminação contínua do saber e de requalificação da força de trabalho (Santos et al., 2024).

A digitalização da economia ampliou significativamente a capacidade das empresas de coordenar atividades produtivas distribuídas em diferentes regiões do planeta. Por meio de sistemas informacionais integrados e redes de comunicação, tornou-se possível articular processos produtivos em tempo real, conectando diferentes etapas da produção em escala global. Esse processo acompanha a reorganização das empresas em redes produtivas mais flexíveis e descentralizadas características do período pós-fordista, no qual atividades como pesquisa, desenvolvimento tecnológico, design e inovação passam a assumir papel estratégico na geração de valor. Nesse contexto, as tecnologias digitais tornam-se centrais na organização contemporânea do trabalho, exigindo trabalhadores capazes de operar em ambientes altamente informatizados e interconectados, o que amplia a demanda por qualificação voltada ao domínio das tecnologias informacionais e redefine as exigências educacionais e os modelos de formação profissional no capitalismo global (Marques, 2023).

Entretanto, a expansão da educação digital também revela contradições próprias do processo de globalização capitalista. Embora as tecnologias ampliem o acesso à informação e criem novas possibilidades de aprendizagem, elas também podem reforçar desigualdades sociais e regionais. A distribuição desigual da infraestrutura tecnológica, bem como as diferenças de acesso a recursos educacionais, tende a reproduzir hierarquias sociais existentes no interior do sistema capitalista global (Santos et al., 2024).

Diante do exposto, o modo de educação globalizada emerge como parte das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, no qual a internacionalização do capital redefine as relações entre trabalho, educação e produção. Nesse contexto, a educação passa a ser reorganizada como instrumento de adaptação da força de trabalho às novas exigências do mercado mundial globalizado. A formação educacional deixa de ser compreendida apenas como processo humanizador e passa a ser orientada para a produtividade e competitividade internacional, reforçando a integração entre escola e sistema econômico global. Dessa forma, o sistema educacional tende a reproduzir as demandas do capital em escala planetária, contribuindo para a formação de trabalhadores adaptados às dinâmicas da economia global (Gorender, 1997).

Historicamente, a relação entre educação e trabalho no capitalismo se desenvolveu sob diferentes regimes produtivos. No modelo taylorista-fordista, a educação era voltada para a formação de trabalhadores disciplinados, capazes de executar tarefas fragmentadas e repetitivas dentro da produção em massa. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, característica do fordismo, influenciou diretamente a organização dos sistemas educacionais, que passaram a preparar trabalhadores para funções específicas dentro da hierarquia produtiva. Assim, a escola tornou-se parte do mecanismo de reprodução das relações de produção capitalistas (Gorender, 1997).

Com a crise do fordismo e a emergência da reestruturação produtiva a partir das últimas décadas do século XX, o capital passou a demandar uma nova configuração da força de trabalho. Nesse cenário, a educação passou a enfatizar a formação de trabalhadores polivalentes, flexíveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas. A introdução de novas tecnologias e a reorganização das empresas em redes globais ampliaram a necessidade de qualificação permanente, vinculando a

formação educacional às exigências da economia globalizada e às novas formas de organização do trabalho (Helal, 2005).

Nesse processo, a ideologia da empregabilidade tornou-se um elemento central do discurso educacional contemporâneo. A responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho passou a ser atribuída ao indivíduo, que deve investir continuamente em sua própria qualificação para manter sua competitividade. Tal concepção desloca o debate sobre desemprego estrutural e precarização do emprego para a esfera individual, ocultando as determinações estruturais do capitalismo e reforçando a lógica meritocrática que naturaliza as desigualdades sociais (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

A educação profissional, nesse contexto, passa a ser reformulada para responder às demandas do capital globalizado. O discurso da qualificação e das competências substitui a antiga noção de formação integral do trabalhador, enfatizando habilidades operacionais e comportamentais consideradas essenciais para o mercado. Essa mudança revela como a educação é incorporada ao processo de reprodução do capital, funcionando como instrumento de ajuste da força de trabalho às exigências da reestruturação produtiva e da divisão internacional do trabalho (Frigotto, 2007).

Diante do exposto, observa-se que as transformações formais do Modo Educação Globalizada expressam a reconfiguração das estruturas educacionais no interior do imperialismo global, evidenciando sua adequação às exigências do regime de acumulação capitalista em escala mundial. Contudo, a apreensão dessas transformações não se esgota no plano da forma.

Torna-se necessário avançar para a análise de suas determinações funcionais, isto é, compreender como essas novas configurações educacionais operam concretamente na reprodução das relações sociais de produção, atuando na conformação subjetiva da força de trabalho e no disciplinamento do proletariado. Nesse sentido, a investigação desloca-se da forma para a função, buscando evidenciar de que maneira o Modo Educação Globalizada - MEG, para além de sua estrutura, atua como mediação ativa na manutenção e expansão do capital globalizado.

1.2 Transformações Funcionais do Modo Educação Globalizada

Se, na seção anterior, foram analisadas as transformações formais do Modo Educação Globalizada, torna-se necessário, agora, compreender suas determinações funcionais. Isso implica investigar o papel que a educação desempenha na reprodução das relações sociais de produção no capitalismo global.

As transformações funcionais do Modo Educação Globalizada correspondem às mudanças históricas nas finalidades sociais atribuídas à educação no interior do capitalismo contemporâneo (Farias, 2023; Mészáros, 2011). Mais do que alterações curriculares ou institucionais, trata-se de uma redefinição das funções desempenhadas pela educação na reprodução das relações sociais de produção (Althusser, 1970; Marx; Engels, 1998).

Nesse contexto, a educação passa a assumir papel estratégico na adaptação contínua da força de trabalho às exigências do capital globalizado, operando simultaneamente como mecanismo de qualificação produtiva, disciplinamento social e conformação ideológica (Harvey, 2005). Assim, compreender as transformações funcionais da educação exige analisar como o capitalismo global reorganiza as funções pedagógicas para assegurar a reprodução ampliada da acumulação e a estabilidade das formas contemporâneas de dominação (Farias, 2013; Antunes, 2009).

Nesse sentido, a educação globalizada não se limita à sua configuração institucional, mas atua como mediação ativa no disciplinamento da força de trabalho, promovendo a adaptação do proletariado às exigências do capital. Assim, a análise de suas funções permite desvelar como a educação opera na manutenção e expansão do sistema capitalista em escala mundial.

As transformações funcionais do Modo Educação Globalizada mantêm constante a função histórica de disciplinamento do trabalho, alterando apenas seus mecanismos: da alienação pela especialização (fordismo), à alienação pela polivalência e empregabilidade (pós-fordismo), culminando na alienação pela cidadania global (Fonseca, 2017).

Independente do contexto histórico apresentado, o Modo Educação Globalizada sempre teve a mesma função, disciplinar o trabalhador aos moldes do regime de acumulação do capital posto (Brunhoff, 1985). Neste contexto, esta função

de disciplinamento, se apresenta de diferentes formas em três contextos históricos a saber: Educação taylorista/fordista, Educação pós-fordista e Educação em advento. Enquanto no Contexto Histórico 1, associado ao regime taylorista-fordista, a educação assume a função de disciplinar a força de trabalho por meio da especialização, no Contexto Histórico 2, vinculado à reestruturação produtiva do pós-fordismo, a formação passa a enfatizar a polivalência, exigindo sujeitos flexíveis e adaptáveis, ao mesmo tempo em que o medo da perda do emprego opera como mecanismo de disciplinamento e controle da força de trabalho.

Já, no Contexto Histórico n, caracterizado pelo aprofundamento da globalização e pela expansão das redes digitais e transnacionais de produção, emerge uma educação orientada pela ideia de cidadania global (UNESCO, 2015), que promove a adaptação dos indivíduos às dinâmicas do mercado mundial e insere-se no processo mais amplo de mundialização da superpopulação relativa, ampliando a concorrência entre trabalhadores em escala planetária. Dessa forma, em cada período histórico, a educação assume formas específicas de alienação e disciplinamento, ajustando a formação da força de trabalho às necessidades de reprodução do capital em suas diferentes fases de desenvolvimento, como discriminado na tabela 6.

Tabela 6 - Transformações funcionais do Modo Educação Globalizada.

Modo de Produção	Ontologia das formas de ser	Conexões formais e funcionais	Desenvolvimento histórico e social determinados		
			Contexto Histórico 1	Contexto Histórico 2	Contexto Histórico n (advento)
Capitalista	Modo Capital Globalizado	Função (Regime de Acumulação do Capital)	Fordismo	Pós-Fordismo	Integração
	Modo Estatal Global	Função	Pleno Emprego	Empregabilidade	Cidadania Global
	Modo Educação Globalizada	Função (Disciplinamento)	Alienar pela Especialização (Promover a Divisão do Trabalho)	Alienar pela Polivalência (Promover o Medo da perda do Emprego)	Alienar pela Cidadania Global (Promover a Mundialização do Exército Industrial de Reserva)

Fonte: elaboração própria (2026).

A partir da estrutura analítica apresentada na tabela 6, é possível compreender a função de disciplinamento da educação globalizada como um processo historicamente determinado que acompanha as transformações do regime de

acumulação capitalista. O Modo Educação Globalizada não atua isoladamente, mas integra o silogismo histórico entre Modo Capital Globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2013), cuja função consiste em moldar a força de trabalho às exigências de cada regime produtivo. Nesse sentido, a educação assume o papel de disciplinar o proletariado de acordo com as necessidades da acumulação do capital em cada contexto histórico.

No Contexto Histórico 1, correspondente ao regime fordista de acumulação, o disciplinamento educacional ocorre por meio da especialização do trabalhador. Nesse período, a educação é orientada para preparar indivíduos capazes de desempenhar tarefas específicas dentro da divisão social do trabalho característica da produção em massa. A escola passa a funcionar como espaço de reprodução das necessidades da fábrica, formando trabalhadores disciplinados e adaptados à lógica da especialização produtiva. Tal processo está articulado ao objetivo do pleno emprego, que exigia mão de obra qualificada para ocupar postos fixos de trabalho dentro da organização industrial fordista. Assim, a educação desempenha a função de promover a divisão do trabalho e naturalizar a subordinação do proletariado ao sistema produtivo.

No Contexto Histórico 2, marcado pela crise do fordismo e pela emergência do pós-fordismo, o disciplinamento educacional assume nova forma. A especialização rígida é substituída pela polivalência, exigindo trabalhadores capazes de desempenhar múltiplas funções dentro da lógica da produção flexível. Nesse cenário, a educação passa a enfatizar competências, flexibilidade e adaptabilidade, alinhando-se ao paradigma do toyotismo. Como aponta Frigotto (1999, p. 1): “diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade”. Nesse contexto, o disciplinamento passa a operar também por meio do medo da perda do emprego, estimulando os trabalhadores a buscarem continuamente novas qualificações para manter sua empregabilidade.

Essa lógica está profundamente associada ao crescimento da superpopulação relativa, elemento central para a manutenção da acumulação capitalista. Como demonstrado na tradição marxista, a expansão do desemprego e da precarização do emprego funciona como mecanismo de controle da classe trabalhadora. Conforme observa Marx, “a grandeza relativa do exército industrial de reserva acompanha [...] o crescimento dos poderes da riqueza” (Marx, 2018, p. 155). Assim, a educação no

contexto pós-fordista passa a produzir uma força de trabalho permanentemente preparada para competir no mercado global, reforçando a disciplina do trabalho e a submissão às exigências do capital.

No Contexto Histórico n, contexto a emergir, que corresponde ao advento da integração global do capitalismo no século XXI, o disciplinamento educacional assume uma dimensão planetária. A educação globalizada passa a ser orientada por diretrizes transnacionais formuladas por organismos internacionais, como a UNESCO, que difundem modelos educacionais centrados na ideia de “Educação para a Cidadania Global” - ECG (UNESCO, 2015). Segundo esse discurso, a educação deve promover “um ‘olhar global’, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2015, p. 14). Essa perspectiva busca formar sujeitos capazes de atuar em uma economia mundial interdependente, adaptando-se às exigências da mobilidade do capital e do trabalho.

Entretanto, ao desvelar-se a aparência das coisas, a educação para a cidadania global não pode ser compreendida apenas como um projeto pedagógico humanista. Em essência, ela constitui parte de uma estratégia de disciplinamento do proletariado em escala mundial, vinculada à necessidade de internacionalizar a superpopulação relativa. Nesse sentido, a mundialização da educação acompanha a mundialização do capital, contribuindo para a formação de trabalhadores capazes de competir globalmente por oportunidades de emprego. Como afirma Farias, “nada melhor, para submeter a classe trabalhadora de maneira completa à dominação do capital, do que mundializar o exército industrial de reserva” (Farias, 2001, p. 10).

Assim, a educação globalizada atua como mecanismo de produção de subjetividades compatíveis com o capitalismo contemporâneo. Ao difundir valores como adaptabilidade, resiliência e empregabilidade, ela contribui para a internalização da lógica competitiva do mercado global. Ao mesmo tempo, promove a construção de uma falsa consciência entre os trabalhadores, que passam a interpretar sua inserção precária no mercado de trabalho como resultado de insuficiência individual de qualificação, e não como expressão das contradições estruturais do capitalismo (Lukács, 2003).

Nesse sentido, o disciplinamento educacional ocorre tanto no plano material quanto no plano ideológico. Como argumenta Resende, “o disciplinamento atua, com suas técnicas, sobre o corpo e sobre a subjetividade dos sujeitos” (Resende, 2015, p.

230). A educação globalizada passa, portanto, a moldar comportamentos, valores e expectativas compatíveis com a lógica da acumulação capitalista global.

Dessa forma, ao analisar as funções de disciplinamento que o Modo Educação Globalizada assume em seus três contextos históricos, fordismo, pós-fordismo e integração global, percebe-se que a função disciplinadora da educação permanece constante, embora suas formas se transformem ao longo do tempo. No fordismo, a disciplina ocorre pela especialização; no pós-fordismo, pela polivalência e pela empregabilidade; e, na era da globalização, pela construção da cidadania global e pela mundialização da superpopulação relativa. Em todos os casos, a educação atua como mediadora entre Estado, capital e trabalho, contribuindo para a reprodução das relações sociais de produção em escala global.

Neste sentido, a educação globalizada também deve ser compreendida como parte da dinâmica de reprodução das classes sociais. A expansão de modelos educacionais internacionalizados, tende a favorecer as classes dominantes, que utilizam a educação como instrumento de distinção social e reprodução de privilégios. Dessa forma, o sistema educacional globalizado contribui para consolidar a divisão entre elites e proletariado no interior da sociedade contemporânea (Silva-Speakes, 2023).

Além disso, a educação globalizada insere-se em um processo mais amplo de internacionalização das políticas educacionais, no qual organismos internacionais e redes transnacionais passam a difundir modelos formativos orientados pela aprendizagem ao longo da vida, pela qualificação contínua e pela adaptação permanente às transformações do mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação também é frequentemente associada à formação para a cidadania global, estimulando a compreensão das interdependências sociais, econômicas e culturais entre as nações. Entretanto, tais diretrizes também reforçam a ideia de que os sistemas educacionais devem contribuir para a competitividade econômica e para a empregabilidade, alinhando-se às exigências estruturais do capitalismo global (Hinzen, 2009).

Entretanto, essa reorganização da educação em nível global ocorre em meio a profundas contradições sociais. Ao mesmo tempo em que o capital demanda trabalhadores cada vez mais qualificados, observa-se a expansão da precarização e da instabilidade no mercado de trabalho. O desenvolvimento tecnológico e a

intensificação da produtividade ampliam a exploração do trabalho e estendem o tempo de atividade laboral, inclusive para além do espaço tradicional da produção, evidenciando os paradoxos do capitalismo contemporâneo (Pochmann, 2012).

Dessa forma, as transformações funcionais do Modo Educação Globalizada evidenciam que a educação deixa de ocupar exclusivamente a função de transmissão do conhecimento para assumir tarefas diretamente vinculadas à gestão da força de trabalho em escala internacional (Farias, 2013; Dale, 2011). A expansão da lógica das competências, da empregabilidade e da adaptação permanente revela uma educação orientada à reprodução das necessidades do capital globalizado (UNESCO, 2015; OCDE, 2018). Entretanto, as próprias contradições desse processo tendem a produzir tensões sociais e políticas que ultrapassam os limites do disciplinamento, abrindo espaço para resistências e disputas em torno da função social da educação (Mészáros, 2011). É nesse contexto que se torna necessário analisar como tais transformações incidem sobre a soberania nacional e sobre a formulação das políticas educacionais nos diferentes Estados nacionais (Farias, 2023; Chesnais, 2001).

Nesse cenário, a formação da consciência de classe torna-se elemento fundamental para compreender o papel da educação na sociedade capitalista. A educação pode tanto contribuir para a reprodução das relações de dominação quanto para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os trabalhadores. A compreensão das determinações estruturais do capitalismo e das contradições da globalização é condição essencial para que o proletariado reconheça sua posição no sistema social e possa atuar coletivamente na transformação das relações de produção (Lukács, 1968).

Assim, o modo de educação globalizada deve ser entendido como parte integrante da totalidade do sistema capitalista contemporâneo. Ao mesmo tempo em que contribui para a formação de trabalhadores adaptados às exigências do capital internacional, também revela as contradições inerentes à sociedade de classes. A análise crítica dessas transformações permite compreender como educação, trabalho e globalização se articulam na reprodução do capital, mas também como podem abrir espaço para a construção de práticas educativas voltadas à emancipação social e à formação de sujeitos conscientes de sua posição histórica na luta de classes (Santos, 2007).

Diante do exposto, as transformações funcionais do Modo Educação

Globalizada evidenciam seu papel na reprodução do capital, atuando no disciplinamento da força de trabalho e na adaptação do proletariado às exigências do mercado global. Nesse processo, a Educação para a Cidadania Global opera como mediação do Modo Estatal Global (Farias, 2013), contribuindo para a mundialização da superpopulação relativa.

Entretanto, tais determinações não se realizam de forma abstrata, mas por meio de políticas educacionais concretas. Assim, torna-se necessário analisar como essas diretrizes são materializadas nos Estados nacionais, o que será desenvolvido na seção seguinte.

2 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A SOBERANIA NACIONAL

Nesta seção, analisa-se como a Educação para a Cidadania Global participa do processo de relativização da soberania nacional, subordinando as políticas educacionais brasileiras e portuguesas às diretrizes do capital globalizado e dos organismos internacionais. Conforme já evidenciado na seção anterior, a educação, no interior do imperialismo global (Farias, 2023), constitui-se como mediação fundamental da reprodução das relações sociais, articulando o modo de produção capitalista global ao modo capitalista estatal global. Nesse processo, a crescente influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais evidencia a redução relativa da autonomia estatal, inserindo os Estados-nação em uma dinâmica de padronização e coordenação transnacional das diretrizes educativas (Dale, 2000; Ball, 2014; Andreotti, 2014).

A expansão da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015) está diretamente associada à reconfiguração da soberania nacional, na medida em que os Estados deixam de operar como instâncias plenamente autônomas para se integrarem a uma lógica ampliada de governança articulada ao capital. Conforme argumenta Farias (2014), essa dinâmica deve ser compreendida no interior do Modo Estatal Global, no qual as formas estatais nacionais passam a atuar de maneira coordenada com as exigências da acumulação capitalista em escala mundial. Nesse sentido, a mundialização do capital (Chesnais, 2001) evidencia a centralidade das finanças e das corporações transnacionais na definição das políticas públicas,

enquanto a reconfiguração das fronteiras entre o nacional e o global aprofunda a perda relativa de soberania estatal (Sassen, 1996).

No campo educacional, essa transformação se materializa por meio da atuação de redes políticas transnacionais e pela subordinação das políticas educacionais às exigências do capital globalizado (Ball, 2014; Dale, 2000). Haja vista que, no século XXI, observa-se a implementação mundial de políticas educacionais oriundas, sobretudo, dos contextos europeu e norte-americano, apresentadas como universais e orientadas por ideais de autonomia, competitividade e eficiência, sustentados por uma racionalidade neoliberal (Guilherme; Giraffa; Martins, 2018). Tais políticas são produzidas e disseminadas no interior de redes globais compostas por organismos internacionais, governos e agentes privados, evidenciando que o campo educacional se constitui como espaço de disputa em escala global (Vieira; Reis; Sobral, 2017).

Assim, a formulação de políticas públicas deixa de decorrer exclusivamente das particularidades históricas e sociais de cada formação nacional e passa a ser condicionada por parâmetros globais de governança, competitividade, empregabilidade e eficiência. Tal dinâmica contribui para o enfraquecimento da autonomia estatal, uma vez que o Estado passa a atuar como executor local de agendas internacionais, reduzindo sua capacidade de construir projetos soberanos vinculados às necessidades concretas do proletariado nacional e reforçando a integração subordinada das economias periféricas e semiperiféricas à lógica do imperialismo global, como expõe Gómez (2025, p27):

Contrapomo-nos, assim, ao processo perverso da globalização e da algoritmização, em que se utilizam as tecnologias informáticas para gerar novos espaços de poder. Estas, relacionadas ao saber, ao conhecimento e às inovações educacionais e realizadas com orçamento internacional, desvirtuam as práticas educativas, negando a diversidade cultural e a soberania nacional (Gómez, 2025, p27).

Para Radtke (2010), a internacionalização das políticas educacionais promove uma tripla “economização” da educação, subordinando-a às exigências da competitividade econômica, da empregabilidade e da lógica do mercado global, transformando os sistemas educacionais em instrumentos de adaptação às necessidades do capitalismo transnacional. Dessa forma, o Estado deixa progressivamente de formular políticas educacionais exclusivamente a partir de suas

necessidades internas e passa a atuar em consonância com diretrizes e mecanismos de governança global definidos por organizações internacionais.

Além disso, Radtke (2010) destaca que organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a União Europeia, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a UNESCO passam a reivindicar influência sobre os sistemas nacionais de ensino, estabelecendo metas, avaliações e diretrizes internacionais para a educação (Radtke, 2010, p. 58).

Já Barroso (2006) afirma que a globalização e a emergência de um “sistema educativo mundial” produzem uma convergência das políticas educacionais entre diferentes países, subordinando os sistemas nacionais a princípios, discursos e formas de gestão internacionais. Nesse sentido, as políticas públicas deixam de ser exclusivamente nacionais e passam a ser orientadas por diretrizes de organismos multilaterais. Desta maneira, instituições internacionais passam a atuar como instâncias de regulação das políticas educacionais, influenciando currículos, avaliação, gestão escolar e modelos administrativos. Essa transformação resulta numa “regulação transnacional”, em que organismos internacionais difundem padrões globais de qualidade, competitividade e eficiência, reduzindo a capacidade soberana dos Estados de definirem autonomamente seus projetos educacionais.

Nesse contexto, a categoria de “cidadão global” assume centralidade como forma de homogeneização ideológica, promovendo valores universalizantes que, sob a aparência de neutralidade, respondem às exigências do capital globalizado (Marx; Engels, 2007). Contudo, tal movimento não elimina as determinações estruturais do sistema, mas as reorganiza por meio de processos simultâneos de diferenciação e hierarquização, nos quais os Estados passam a ocupar posições distintas na divisão internacional do trabalho (Farias, 2014; Wallerstein, 2004). Assim, a universalização da cidadania convive com a reprodução ampliada das desigualdades, evidenciando que a integração global se realiza de maneira desigual e combinada (Trotsky, 1979).

A materialização dessa dinâmica ocorre por meio da institucionalização da educação ao longo da vida como imperativo global, orientado à formação de sujeitos adaptáveis, flexíveis e permanentemente disponíveis ao mercado. Nesse sentido, a aprendizagem contínua passa a ser condição para a empregabilidade e para a participação na sociedade do conhecimento (CCE, 2000), deslocando a educação de seu caráter de direito social para uma função de regulação da força de trabalho.

É nesse movimento que a Educação para a Cidadania Global assume papel estratégico ao articular o local ao global e o nacional ao internacional, promovendo a formação de sujeitos alinhados a valores e competências transnacionais. A difusão da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015), concretiza-se por meio de redes internacionais de ensino vinculadas a organismos multilaterais, que passam a influenciar práticas pedagógicas, currículos e valores educacionais em diferentes países. Nesse processo, as escolas tendem a incorporar discursos voltados à cidadania global, à cooperação internacional e à formação de sujeitos adaptáveis às dinâmicas do capitalismo globalizado, contribuindo para a relativização das especificidades nacionais e para o enfraquecimento da soberania nacional na formulação autônoma das políticas educacionais. Essa expansão pode ser observada na própria atuação da UNESCO, conforme destaca Rayo (2008, p. 224):

O sistema de Escolas Associadas da UNESCO (SEA), lançado em 1953, é uma rede de escolas criada para reforçar o compromisso de crianças e jovens interessados em promover ativamente o entendimento internacional e a paz. Mais de 4.000 escolas em 131 países pertencem a esta rede, que está em contínuo crescimento.

Contudo, sob uma perspectiva crítica, tal proposta tende a produzir uma forma de consciência orientada à adaptação e à cooperação, deslocando o conflito de classe para o plano da governança e da participação. Dessa forma, a educação globalizada atua como mecanismo de disciplinamento do proletariado, contribuindo para a mundialização da superpopulação relativa e para a reprodução ampliada do capital (Mészáros, 2011).

Ainda assim, a relação entre reprodução e emancipação manifesta-se de forma contraditória. Se, por um lado, a educação globalizada reforça a adaptação da força de trabalho às exigências do mercado, por outro, possibilita a circulação ampliada de saberes e experiências que podem favorecer a articulação do proletariado em escala global, com fins da promoção de sua emancipação. A educação configura-se, portanto, como campo estratégico de disputa, no qual se confrontam projetos de reprodução da ordem vigente e possibilidades históricas de transformação social.

É a partir dessa compreensão que se delinea o objetivo desta parte da tese: demonstrar que as políticas educacionais são invadidas por determinações de instituições internacionais, que trazem a marca da diminuição da soberania nacional. Ao deslocar a análise para o plano das políticas concretas, busca-se evidenciar os

mecanismos pelos quais a educação globalizada se materializa no cotidiano das instituições educacionais, haja vista que, no século XXI, há uma implementação mundial de políticas educacionais, oriundas do contexto europeu e norte americano, que são aceitas como universais, as quais defendem ideais de autonomia, competição e mercantilização, “centradas numa lógica neoliberal e laica de desenvolvimento” (Guilherme; Giraffa; Martins, 2018, p. 50).

As políticas educacionais são constituídas sobre a luta de classes, entre os interesses do capital e os interesses que visam à defesa do trabalho e a construção da consciência de classe do proletariado para a emancipação (Vieira; Reis; Sobral, 2017, p. 193). Segundo Hill (2003, p. 25), existe na Europa e nos EUA, um plano de negócios para educação, na educação e para as empresas educacionais, que consiste em:

1 – um Plano de Negócios para a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas; 2 – um Plano de Negócios na Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação, 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as “Edubusinesses” (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização (Hill, 2003, p. 25).

Na perspectiva do interesse do capital, as políticas educacionais são uma oportunidade de desenvolvimento da lucratividade do *edu-business* global, o que as torna mercadorias, sendo importadas e exportadas, prescritas por órgãos internacionais e comercializadas por empresas nacionais e transnacionais, que passam a ser incorporadas como políticas educacionais próprias de cada estado-nação, principalmente dos da periferia (Ball, 2014). Como descrevem Grimm, Sossai e Segabinazzi (2014, p. 853):

muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais, que possuem uma gama diversificada de participantes e que envolvem não somente os governos e outros agentes nacionais, mas também organismos de atuação transnacionais (Banco Mundial, OCDE, etc.).

Esta expressão, “redes políticas” foi cunhada por Ball (2014) e faz referência, a “uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade” (Ball, 2014, p. 34). Esta nova forma de governança, está entrelaçada pelo modo do estatal global,

pelo modo do capital globalizado e pelo modo da educação globalizada, que juntos criam redes e comunidades de políticas estabelecidas a partir do discurso neoliberal, “apoiada na retórica do livre mercado e na linguagem universalista de direitos humanos” (Cabral; Moreno, 2022, p. 2), que conforme Ball (2014, p. 229) “é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades)”.

Nesta perspectiva, o Estado no século XXI oferta uma nova educação profissional para redesenhar a sociedade de forma a atender às novas exigências do mercado reestruturado na Europa e em reestruturação no Brasil. Para isso, o Estado cria e efetiva políticas educacionais, baseadas no que fora preconizado como mandamento pela UNESCO e outros órgãos internacionais, para que países em desenvolvimento, possam alcançar o desenvolvimento socioeconômico. Para tanto, a educação deve se basear em uma aprendizagem ao longo da vida, como podemos ver no mandamento da Comissão das Comunidades Europeias: “Assim, a União Europeia e os Estados-Membros, num regime de cooperação mútua, devem desempenhar um papel crucial no quadro do apoio e da promoção da aprendizagem ao longo da vida na Comunidade” (CCE, 2001, p. 32).

Segundo a UNESCO a educação ao longo da vida “é a chave que abre as portas do século XXI” (Delors, 2010, p. 32). A Comissão das Comunidades Europeias, já prefere utilizar a terminologia ‘aprendizagem ao longo da vida’, argumentando que ela “considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto “do berço à sepultura” (CCE, 2000, p. 8). O objetivo da efetivação da aprendizagem ao longo da vida na Europa, segundo o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão das Comunidades Europeias - CCE, é “garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento”. Esta citação demonstra que no Século XXI, na era do conhecimento, existe a necessidade demandada pelo mercado de novas competências laborais, que são oriundas do novo regime de acumulação do capital pós-fordista. Segundo a CCE

(2000, p. 12), renovar as competências é o fundamento essencial “da cidadania activa¹ e da empregabilidade na Europa do século XXI”.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias, a empregabilidade é “uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na ‘nova economia’ (CCE, 2000, p. 6). Essa terminologia, nova economia, faz apologia a um mercado que necessita de trabalhadores com competências diferentes, “competências sociais”, envolto a elevados níveis de desemprego estrutural (UNESCO, 1998, p. 241). Sendo assim, o objetivo central da aprendizagem ao longo da vida é a promoção da empregabilidade, que é a nova lógica de disciplina do trabalho, através da síndrome do medo da perda do emprego, o que leva o trabalhador a se sujeitar a precarização do emprego, e a sobrecarga de trabalho, ocasionada pela polivalência (Fonseca, 2018).

Ainda que a aprendizagem ao longo da vida empreendida pela CCE tenha em seu discurso o objetivo de alcançar a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade (CCE, 2011, p. 11), o foco das políticas educacionais é servir ao mercado com mão de obra qualificada e moldada a nova cultura laboral do século XXI, fundada no pós-fordismo. Sendo assim, “os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI” (CCE, 2000, p. 6). Para isso, o Estado serve ao mercado e molda a comunidade a servi-lo também por intermédio da educação, como preconiza Boa Ventura Santos (2004, p. 154 *apud* Dale, 2008, p. 14): “O Estado deixou de ser a agência de controlo das articulações entre os três pilares da regulação moderna (Estado, mercado e comunidade), para se tornar servidor do mercado e redesenhar a comunidade para se tornar no mesmo”.

Sendo assim, a aprendizagem ao longo da vida molda a comunidade para atender aos preceitos do mercado, condicionando-a a ser interdisciplinar, polivalente, multifuncional, atingindo o *savoir-faire*². Dessa forma, o Estado serve ao mercado com mão de obra moldada pela nova educação profissional através de políticas

¹ “A cidadania activa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica, quais as oportunidades e os riscos que enfrentam nesta tentativa e em que medida essa participação lhes confere um sentimento de pertença à sociedade em que vivem e na qual têm uma palavra a dizer” (CCE, 2000, p. 6)

² Expressão francesa que traduzida para o português pode significar conhecimento, competência, experiência, capacidade de se adaptar e ser flexível.

educacionais, criando a nova lógica de disciplina do trabalho, a síndrome do medo da perda do posto de trabalho, a qual leva o trabalhador a busca pela interdisciplinaridade, polivalência e empregabilidade (Fonseca, 2018).

Dentro do contexto, da Educação ao Longo da Vida, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, publica no Brasil em 2015 o documento intitulado, “Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (UNESCO, 2015), o qual advoga que a Educação para a Cidadania Global - ECG é um dos fios condutores a promoção do desenvolvimento sustentável.

Em uma sociedade sistêmica, na qual tudo é interdependente entre si, dada a globalização, ao Modo Estatal Global (Farias, 2013), a mundialização do capital financeiro (Chesnaïs, 2001), e conseqüentemente a necessidade de se globalizar também a educação, haja vista que esta produz o homem para o novo mundo do trabalho que emerge no século XXI, é que órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO, em aparência, trazem à baila a discussão do desenvolvimento sustentável.

Entretanto, em essência, a ECG, visa “promover um ‘olhar global’, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2015, p. 14). Ou seja, o *core* da educação para a cidadania global é construir valores universais de forma que o único valor preponderante seja o valor do capitalismo. O novo regime de acumulação do capital que iniciou no século XXI, dada a grande transformação que trata Polanyi (2000), com a internacionalização do capital Chinês, necessita de um olhar global, de forma que o local, o nacional, o regional e o internacional, sejam uma totalidade. Sendo assim, o imperialismo global necessita de uma cidadania global (Farias, 2014).

Diante deste contexto, a UNESCO afirma que “é preciso uma pedagogia transformadora, que capacite os alunos a solucionar desafios persistentes que envolvem toda a humanidade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz” (UNESCO, 2015, p. 3). Entretanto, tal pedagogia transformadora é tecida pela classe dominante com vistas a atender os interesses da classe dominante, a qual é a manutenção do capitalismo, como ressaltam Marx e Engels (1998, p. 25):

E a educação de vocês não está também determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em cujo âmbito vocês educam, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade por meio da escola etc.? Os comunistas não inventam o influxo da sociedade sobre a educação; eles apenas modificam o seu caráter, eles subtraem a educação à influência da classe dominante (Marx; Engels, 1998, p. 25).

Essa ingerência da sociedade proletária sobre a educação, ou seja, a ingerência da classe dominada, é determinante para a manutenção do *status quo* da pobreza e do mundo do trabalho precarizado, dado que “os poderes reais que criam as condições nas quais todos nós atuamos flutuam no espaço global, enquanto as instituições políticas permanecem, de certo modo, “em terra”, são “locais” (Bauman, 2009, p. 30).

A educação efetivada por instituições locais é prescrita por órgão internacionais, tais como a UNESCO e ONU, a fim de transformar o cidadão local em um cidadão global, para que como componente da superpopulação relativa internacionalizada possa atender às novas exigências do regime de acumulação capitalista do novo milênio. Por isso, a “ECG visa empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais (UNESCO, 2015, p. 15). Como preconiza Morin (2000, p. 18), “esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária”.

Sob o domínio do capital, a educação globalizada utiliza-se do viés da cidadania global, para ideologicamente afirmar, que a globalização da educação, e a internacionalização da superpopulação relativa, trazem resultados eficazes para o desenvolvimento sustentável global. Por isso, evita-se questionar a inviabilidade do desenvolvimento sustentável global sob o domínio do capital, como pondera Mészáros (2011, p. 63).

evita-se cuidadosamente falar sobre o tipo de “globalização” viável sob o domínio do capital. Em vez disso, é muito mais fácil pressupor que, por sua própria natureza, a globalização não é de modo algum problemática e é realmente uma mudança necessariamente positiva que traz resultados elogiáveis para todos os interessados (Mészáros, 2011, p. 63).

A educação em seu modo capitalista globalizada, neste sentido, funciona como disciplinadora do proletariado, de forma a apaziguar e controlar a vontade deste de romper com o sistema capitalista. “O disciplinamento atua, com suas técnicas, sobre o corpo e sobre a subjetividade dos sujeitos. Essas técnicas caracterizam-se, notadamente, como discursos balizadores de normalidade e normatividade” (Resende, 2015, p. 230). Assim, a “globalização, (tendência que emana da natureza

do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação” (Mészáros, 2011, p. 111).

A educação para a cidadania global da UNESCO vem coadunar com o liberalismo prescrito por Hayek (2010, p. 2018) em seu livro o caminho da servidão, quando este preconiza que: “uma autoridade internacional que limite de modo efetivo o poder do estado sobre o indivíduo será uma das melhores salvaguardas da paz”. Para que haja em aparência uma paz entre o capital e o trabalho, entre burgueses e proletários, em um contexto de capital, Estado e educação globalizados, faz-se necessário a atuação de organismos internacionais, tal como a UNESCO, que prescrevam uma educação que condicione os cidadãos nacionais e regionais a serem globais, menos conflituos e mais cooperativos com o capital, de forma que haja um apaziguamento da luta de classes através do medo da perda do emprego diante da internacionalização da superpopulação relativa.

Para Cabral e Moreno (2022, p. 22) a Educação para a Cidadania Global preconizada pela UNESCO é considerada como um discurso reformista neoliberal que, não intenta promover uma transformação social, mas sim, serve aos interesses do imperialismo capitalista. As abordagens dos textos da Educação para a Cidadania Global da UNESCO, “Preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015) e “Tópicos e objetivos de aprendizagem” (2016), ignoram as raízes capitalistas e coloniais dos problemas globais, e reforçam a agenda neoliberal ao invés de aliviá-la.

Poziomyck e Guilherme (2022, p. 2) argumentam que as principais críticas à Educação para a Cidadania Global têm sido o fato de esta promover “visões de mundo acríticas ou eurocêntricas”, “privilegiar grupos dominantes em um contexto no qual o cosmopolitismo é tratado como capital” e “atribuir à educação perspectivas redentoras”. Corroborando essa crítica, Ruano, Galeffi e Ponczek (2014) apontam que a Educação para a Cidadania Global da UNESCO pode conduzir a processos de homogeneização cultural, na medida em que a ideia de cidadania global tende a atender a uma minoria, desconsiderando a diversidade cultural existente e não promovendo efetivamente a alteridade e o respeito mútuo.

No documento da Unesco, “Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem” (2016), o empreendedorismo social é taxado como um tópico e objetivo de aprendizagem crucial para empoderar jovens e conectar ações

locais a desafios globais. O texto também elenca o empreendedorismo dentro da lista indicativa de “palavras-chave que podem ser usadas como base para discussão e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos”, tais como “Engajamento, ação e responsabilidade ética” (UNESCO, 2016, p. 43). Entretanto, essa abordagem holística do texto que busca fomentar uma consciência dos desafios locais e globais, mistura discursos liberais com aparentemente críticos, suscitando, ao mesmo tempo, uma dita educação “transformadora” e uma orientação ao mercado, com foco em competitividade e empreendedorismo.

A Educação para a Cidadania Global - ECG com o discurso do empreendedorismo como a palavra-chave para a ECG, prepara o cidadão-empREENDEDOR para qualquer trabalho que dentro do contexto do pós-fordismo, exige do trabalhador uma capacidade crítica de solução de problemas postos pelo mercado global do século XXI, de forma que o trabalhador tenha um perfil empreendedor de um cidadão global adaptável, seja a demandas locais, regionais ou globais. Neste sentido, “a cidadania-empREENDEDORA confunde-se com a afirmação do trabalhador “autônomo”, por si, desprotegido socialmente” (Cabra; Moreno, 2022, p. 15). Sobre isto, Ball (2014, p. 26) ao abordar sua concepção sobre o neoliberalismo, advoga que este consiste no “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores dispostos, auto-governáveis”.

No documento, “Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2016), o conceito de Educação para a Cidadania Global é trago à baila a partir de três dimensões conceituais de aprendizagem, a saber: dimensão cognitiva, socioemocional e comportamental, como podemos ver na tabela 7:

Tabela 7 - Dimensões conceituais de aprendizagem em Educação para a Cidadania Global.

Dimensões	Principais Componentes do Processo de Aprendizagem
Dimensão cognitiva	Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.
Dimensão Socioemocional	Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.
Dimensão Comportamental	Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: adaptado de UNESCO (2016, p. 15)

Neste sentido, o conceito de cidadania visto pela Educação para a Cidadania Global da UNESCO, é abordado primeiramente como uma competência, que precisa ser desenvolvida de forma global nos estudantes para que estes tenham as habilidades necessárias para competir no mercado capitalista de economia globalizada, a partir do discurso ideológico, que a cidadania global é a palavra-chave para o alcance da empregabilidade. A abordagem da competência está entrelaçada com a dimensão cognitiva (*Hard Skills*), que vai ensinar o aluno, proletariado que compõe a superpopulação relativa, a se adaptar às questões globais emergentes que permeiam a nova dinâmica do regime de acumulação do capital pós-fordista.

Já como *Soft Skills*, temos as dimensões socioemocional e a comportamental, que dizem respeito a segunda abordagem dada à Educação para a Cidadania Global da UNESCO, a qual é a promoção da conscientização global, que objetiva desenvolver nos estudantes, futuros cidadãos trabalhadores, a responsabilidade pela paz e sustentabilidade no mundo, por pertencerem a uma humanidade comum, abstraindo-se da essência dos pressupostos do capitalismo, como raiz para a ausência da paz e da sustentabilidade.

A partir destas abordagens da cidadania global, enquanto competência e enquanto consciência global, a UNESCO preconiza que o “seu produto, o cidadão global, terá protagonismo na construção de um mundo melhor” (Cabral; Moreno, 2022, p. 12). Estas abordagens retiram a responsabilidade do Modo Estatal Global (Farias, 2013), do Modo Capital Globalizado (Farias, 2013) e do Modo Educação Globalizada, pelo desemprego e pobreza em escala global, para responsabilizar o cidadão como principal responsável, se eximindo de debater criticamente sobre a essência, que provoca tais mazelas mundiais, a saber, o capitalismo, não trazendo ao debate temáticas como neoliberalismo, disciplinamento, colonização e escravidão, bem como não questionando a relação educação, cidadania e capitalismo.

Conforme Étienne Balibar (2001), a cidadania, embora apresentada como universal, constitui uma forma política atravessada por profundas contradições sociais e de classe. Nesse sentido, a ideia de cidadania global tende a produzir uma universalização abstrata dos indivíduos sob a categoria de “cidadãos do mundo”, obscurecendo as desigualdades materiais e as relações concretas de exploração que estruturam o capitalismo globalizado. Para Balibar (2004), o universalismo moderno da cidadania não elimina os mecanismos de exclusão, mas frequentemente os

reorganiza sob novas formas políticas e ideológicas. Assim, a cidadania global pode atuar como mediação pós-nacional que desloca os antagonismos de classe para discursos de governança, participação e integração global, contribuindo para a homogeneização ideológica dos sujeitos em meio às contradições do capitalismo contemporâneo.

Diante do exposto, a análise empreendida nesta parte da tese demonstrou que a educação ao longo da vida e a educação para a cidadania global, embora apresentada sob o signo da inclusão, da emancipação e do desenvolvimento humano, opera também como uma estratégia funcional às exigências do capital globalizado, ao instituir a aprendizagem contínua como imperativo permanente. Tal dinâmica desloca para o indivíduo a responsabilidade pela sua inserção e permanência no mercado de trabalho, contribuindo para a naturalização da instabilidade laboral e para a internalização das exigências sistêmicas como demandas subjetivas.

Nesse cenário, a Educação para a Cidadania Global emerge como um dos principais dispositivos de mediação ideológica, ao propor a formação de sujeitos adaptáveis, cooperativos e orientados para a convivência em uma sociedade global interdependente. Contudo, sob uma leitura crítica, evidencia-se que essa proposta tende a promover uma forma de consciência que privilegia a integração em detrimento da problematização das contradições estruturais, contribuindo para a atenuação da percepção de antagonismos de classe.

Ademais, verificou-se que os organismos internacionais desempenham papel central na difusão e legitimação dessas diretrizes, atuando como vetores de padronização das políticas educacionais em escala global. Ao influenciar reformas curriculares, práticas pedagógicas e modelos de formação, essas instituições contribuem para a consolidação de um projeto educacional alinhado às necessidades do capital, ao mesmo tempo em que reforçam a tendência à subordinação dos sistemas educacionais nacionais a uma lógica supranacional, mediadas por disputas e resistências.

Dessa forma, as políticas educacionais brasileiras e portuguesas, de forma concreta, revelam-se como instrumentos estratégicos na formação de um trabalhador flexível, resiliente e permanentemente ajustável, características fundamentais para a manutenção de um mercado de trabalho marcado pela volatilidade e pela precarização. Nesse processo, a educação assume papel decisivo na constituição de

subjetividades que incorporam, de maneira aparentemente voluntária, as exigências da ordem vigente.

Assim, conclui-se que as políticas educacionais sob a égide da educação ao longo da vida e da Educação para a Cidadania Global constituem uma dimensão fundamental da reprodução ampliada do capital na contemporaneidade, atuando simultaneamente como mecanismo de adaptação da força de trabalho e como dispositivo de conformação ideológica. Contudo, suas ambiguidades e contradições revelam que o campo educacional permanece como espaço de disputa, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade, formação e consciência.

Diante disso, a compreensão dessas políticas como mediações concretas da relação entre educação e capital permite avançar na análise crítica proposta por esta tese, preparando o terreno para a investigação das formas pelas quais tais diretrizes são apropriadas, tensionadas ou resistidas no contexto empírico, particularmente nas experiências educacionais analisadas no Brasil e em Portugal.

2.1 Políticas Educacionais Brasileiras Sob a Prescrição de Órgãos Internacionais.

Este tópico analisa criticamente como as políticas educacionais brasileiras sob a égide da Educação para a Cidadania Global – ECG, passaram a ser formuladas sob a influência e prescrição de organismos internacionais, evidenciando de que maneira essas diretrizes se articulam ao processo de mundialização do capital, à reconfiguração do Estado e à formação de uma força de trabalho adaptada às exigências do capitalismo globalizado.

Países considerados semiperiféricos passam a depender da assistência técnica de organizações, tais como, UNESCO, OCDE, OIT e Banco Mundial, para promover a modernização de seus países, sob o aporte teórico das Teorias do Capital Humano. Neste sentido, há uma crescente internacionalização das políticas educacionais sob a perspectiva dos fenómenos de padronização e standardização, os quais são apoiados por agendas globalmente estruturadas que influenciam o processo de formulação e implementação das políticas educacionais (Neves, 2009). Sendo assim, para além da intervenção do Estado, as políticas nacionais, possuem interdependências com dinâmicas de globalização e de europeização (Carvalho, 2014). Como aponta Neves (2009):

os países à escala mundial estão a confrontar-se com organismos e instâncias supranacionais que levam o Estado a assumir um papel de mediador, deixando de ser o único promotor de bens e serviços da sociedade, para passar a ser um estado regulador do processo de mercado global (Neves, 2009, p. 166).

Esta nova conjuntura impõe, sob o viés da ideologia da empregabilidade, a exigência aos cidadãos, de se qualificarem em busca de competências e conhecimentos que só podem ser adquiridos na educação formal (Guggenheim; Wollschläger, 2004). Nesse contexto, o fenômeno da globalização é evidente na formulação de políticas educativas, bem como das suas “consequências quer da definição das agendas políticas quer na implementação de medidas práticas por parte dos governos” (Neves, 2009, p. 130).

No caso do governo brasileiro, a Educação ao Longo da Vida e a Educação para a Cidadania Global preconizadas pela UNESCO despontam no discurso das políticas educacionais contemporâneas, as quais são sobretudo “apoiadas por políticas transnacionais que procuram reenquadrar a formação dos sujeitos à luz de valores centrados na consciencialização de uma identidade planetária, ao mesmo tempo local e global” (Sá et al., 2020, p. 17).

Esta identidade planetária, é construída a partir da internalização dos princípios do sistema capitalista de produção, levando ao cidadão local, a exemplo do cidadão brasileiro, e ao cidadão regional, a exemplo do cidadão português europeu, a comporem uma superpopulação relativa mundializada e qualificado de acordo com as exigências do capital. Para tanto, órgãos internacionais, a exemplo da UNESCO e da OCDE, têm desempenhado um papel significativo na definição das políticas educativas brasileiras, apesar de seu poder ser limitado à proposição de agendas. “As políticas nacionais são hoje um produto de uma rede de influência e interdependências” (Neves, 2009, p. 132).

A Educação Global ou Educação para a Cidadania Global é, assim, em aparência advogada como uma ferramenta essencial para a ascensão social e a distinção de classe, entretanto, ainda que não se possa desconsiderar a importância do nível de escolarização para a geração de emprego e renda, não é o nível educacional que determina o desenvolvimento socioeconômico de um país (Chesnais, 2003), haja vista que a educação e a qualificação não poderiam determinar os melhores empregos para todos em um cenário de alta qualificação generalizada, o

que beneficia sobretudo o capital ao permitir a escolha dos mais qualificados e baratos trabalhadores (Arrais Neto; Bezerra; Pustilnik, 2021).

Concretamente este fato foi presenciado na transição do Fordismo para o Toyotismo nos Estados Unidos da América, onde o alto nível de escolaridade dos trabalhadores Estadunidenses, era apenas exigido como pré-requisito para seleção pelas empresas, dado que no fim da década de 1960, houve um excesso de trabalhadores com formação superior, “quando tudo o que estaria disponível para pelo menos três quartos daquela geração eram funções que exigiam educação mínima” (Braverman, 2015, p. 361).

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC no século XX, que o Brasil vem implementando políticas educacionais a fim de aumentar o nível de escolaridade dos seus cidadãos. Na década de 90 foram implementadas políticas, tais como, o Programa Nacional de Formação Profissional - PLANFOR, instituído pela Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998 e a Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e pelo decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997), as quais contribuíram para o aumento do nível de escolaridade, ainda que o alvo do governo FHC tenha sido a educação básica.

Com a reestruturação produtiva ocorrida em escala global a partir dos anos 70, e perifericamente no Brasil com a passagem do século XX para o XXI, de uma indústria fordista que exigia baixa qualificação para uma indústria pós-fordista baseada em princípios toyotistas que exigiam alta qualificação, foram executadas políticas educacionais pelos governos de Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores – PT, tais como, FIES, REUNI, PROUNI e PRONATEC, as quais propiciaram o aumento do nível de escolaridade dos brasileiros.

O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos. O Programa Universidade para Todos – PROUNI, que visa “a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas”, foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (MEC, 2015). Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que objetiva aumentar o número de vagas nas universidades

federais no Brasil, foi aprovado em abril de 2007 pelo decreto 6.096 (MEC, 2012). O Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego - PRONATEC, criado pela Lei nº 12.513/ 2011, possui o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Podemos evidenciar historicamente, as principais políticas educacionais efetivadas no Brasil do século XXI a partir de prescrições de órgãos internacionais na tabela 8.

Tabela 8 - Políticas Educacionais Brasileiras por governo e prescrição internacional.

Ano	Política Educacional	Descrição	Governo	Prescritor
2001	FIES – Fundo de Financiamento Estudantil	Concessão de financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos.	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	BIRD
2004	Programa Universidade para Todos (ProUni)	Criação de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda.	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	UNESCO
2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	Aumentar o número de vagas nas universidades federais no Brasil	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	BIRD
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Conjunto de ações para melhorar a qualidade da educação básica e superior, incluindo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	UNESCO
2011	Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego – PRONATEC	Oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)	BIRD
2012	Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)	Implementação de cotas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.	Dilma Rousseff (2011-2016)	ONU
2014	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	Estabelecimento de 20 metas para a educação brasileira a serem alcançadas até 2024, incluindo ampliação do acesso à educação infantil, universalização do ensino médio, e valorização dos professores.	Dilma Rousseff (2011-2016)	UNESCO
2016	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Definição de competências e habilidades essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver.	Michel Temer (2016-2018)	UNICEF
2017	Reforma do Ensino Médio	Reestruturação do ensino médio com maior flexibilidade curricular	Michel Temer (2016-2018)	Banco Mundial

		e foco em áreas de interesse dos estudantes.		
2020	Lei do Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)	Torna o Fundeb permanente, com maior participação financeira da União e redistribuição mais equitativa dos recursos.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	ONU
2020	Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017	Reestruturação curricular baseada em competências, itinerários formativos e flexibilização do ensino médio.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	OCDE, Banco Mundial, UNESCO
2020	Ensino Remoto Emergencial – Portaria MEC nº 343/2020	Autorização da substituição das aulas presenciais por atividades digitais durante a pandemia da COVID-19.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	UNESCO, UNICEF, Banco Mundial
2021	Política de Educação Digital – Lei nº 14.180/2021	Instituição de estratégias de inovação, conectividade e tecnologias digitais na educação básica.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	UNESCO, OCDE.
2021	Base Nacional Comum para Formação Docente (BNC-Formação) – Resolução CNE/CP nº 2/2019	Formação docente orientada por competências e habilidades alinhadas à BNCC.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	OCDE, UNESCO
2022	Expansão da Educação Profissional e Tecnológica – Lei nº 14.284/2021	Ampliação da formação técnica e profissional articulada às demandas do mercado de trabalho.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	OIT, Banco Mundial
2022	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ampliação normativa pelo INEP/MEC	Intensificação das avaliações por desempenho e monitoramento de resultados educacionais.	Jair Bolsonaro (2019-2022)	OCDE, Banco Mundial
2023	Recomposição das Aprendizagens – Pactos MEC/Consed/Undime	Estratégias nacionais de recuperação das aprendizagens após a pandemia.	Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	UNESCO, UNICEF
2023	Programa Escola em Tempo Integral – Lei nº 14.640/2023	Ampliação da jornada escolar e promoção da educação integral.	Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	UNESCO
2024	Política Nacional de Conectividade Escolar – Estratégia Nacional Escolas Conectadas	Universalização da internet e inclusão digital nas escolas públicas.	Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	Banco Mundial, UNESCO
2024	Formação Continuada Docente por Competências – diretrizes MEC/CNE	Formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências e resultados educacionais.	Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	OCDE, UNESCO

Fonte: elaboração própria (2026).

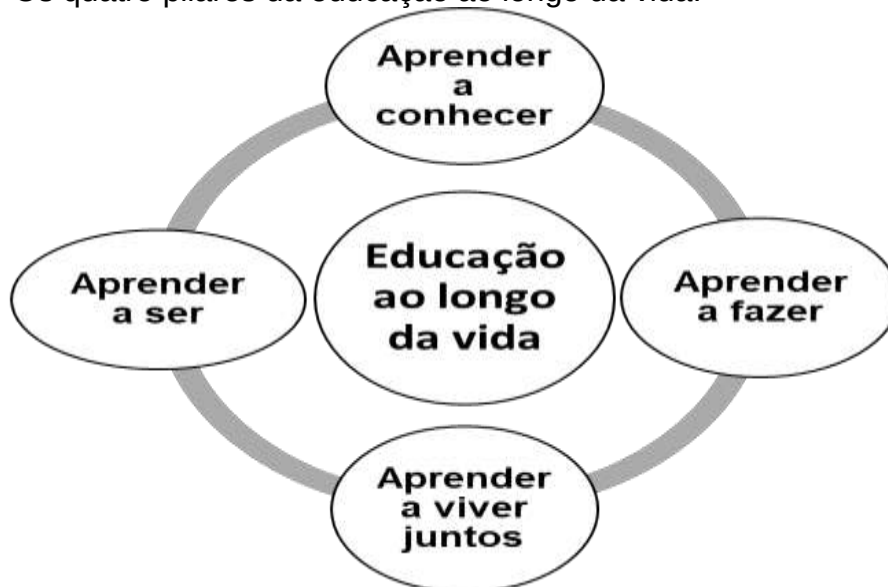
Como afirmou Darcy Ribeiro em 1977: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, destacando que ela é intencional e resulta de uma combinação de fatores políticos, econômicos e sociais (Cortella, 2015, p. 49).

“Efetivamente, que a produção precisa de um novo operário adaptado aos tempos modernos ou à nova globalização” (Silva, 2014, p. 117), para tanto, o Modo Educação Globalizada por intermédio de órgãos internacionais prescreve políticas educacionais a fim de moldar a força de trabalho aos pressupostos do capital em tempos modernos.

O Século XXI taxado de era da informatização e do conhecimento impõem um novo estilo de vida, uma nova cultura do saber, que é apreendida não pelos meios convencionais de transmissão do saber, mas através de uma aprendizagem ao longo da vida, que transpassa o saber veiculado pelas instituições de formação profissional, alcançando vários aspectos do saber que unidos, propiciam ferramentas fundamentais para o mercado, que no século XXI, exige uma constante gestão da qualidade a fim de propiciar a competitividade entre as organizações, o que se traduz em um legado do toyotismo (OECD, 2000, p. 5)

Mueller (2013) argumenta que existe uma ligação congênita entre os princípios toyotistas e a aprendizagem ao longo da vida preconizada principalmente pela UNESCO, por meio da difusão dos quatros pilares da educação, os quais seriam, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 2003, p. 101), conforme figura 4:

Figura 4 – Os quatro pilares da educação ao longo da vida.



Fonte: Fonseca (2018, p. 169).

O primeiro pilar, o aprender a conhecer, diz respeito a saber separar somente o que é útil e proveitoso, em meio a massa de informações e conhecimentos jorrados

todos os dias em uma velocidade exorbitante, não tendendo o aluno ao querer de nem aprender tudo, nem se especializar muito. Antes, deve manter o equilíbrio tendo um conhecimento especializado de uma pequena porção de várias coisas. Desta forma, o aprender a conhecer leva à polivalência, interdisciplinaridade e multifuncionalidade, já que, com a busca de uma grande variedade de conhecimentos na sua forma geral, especializando-se em pequenos assuntos, o trabalhador tem competência para assumir diversas áreas, por deter vários conhecimentos.

O segundo pilar da educação ao longo da vida é o aprender a fazer, que segundo Delors (2010, p. 31), tem o “fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”. O aprender a fazer supera o saber fazer do fordismo, mecânico e especializado em uma só função, e passa a ser o aprender a fazer em grupo, em equipe, o que corrobora com o princípio toyotista do layout em formato de ‘U’, no qual os trabalhadores confeccionam produtos e prestam serviços, mas não de forma isolada, buscando o individualismo, mas em grupo, corrigindo em conjunto as falhas constatadas, e promovendo a aprendizagem corporativa.

O terceiro pilar da educação ao longo da vida difundido pela representante da UNESCO no Brasil é o aprender a conviver, o qual denota o lado comportamental do trabalhador, muito mais valioso para o mercado de trabalho no século XXI, que propriamente o saber fazer fordista. A empresa só alcançará o seu objetivo maior de reduzir custos e aumentar a sua lucratividade, se tiver um conjunto de subsistemas (trabalhadores) harmônico entre si, que promovem uma sinergia de cooperativismo, abortando todo conflito que em efeito dominó, leva a uma crise na relação entre o capital e a força de trabalho (Delors, 2003).

Já o quarto pilar, o aprender a ser, preconiza que todos os indivíduos devem ter uma educação que lhe proporcione uma formação total, não somente de conhecimentos científicos e técnicos, mas também artísticos, estéticos, desportivos, espirituais, intelectuais, sociais, dentre outros (Delors, 2003).

Com base nesses pilares da nova educação para o século XXI, preconizados pela representante da UNESCO/MEC no Brasil, constatamos que tais princípios e pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, são pré-requisitos para que o trabalhador seja moldado pela educação ao espírito

Toyota, ou toyotismo. Todos os quatro pilares da educação, preconizados pela UNESCO/MEC, estão relacionados com a filosofia toyotista, pois exige-se uma “qualificação de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual” (Delors, 2003, p. 95).

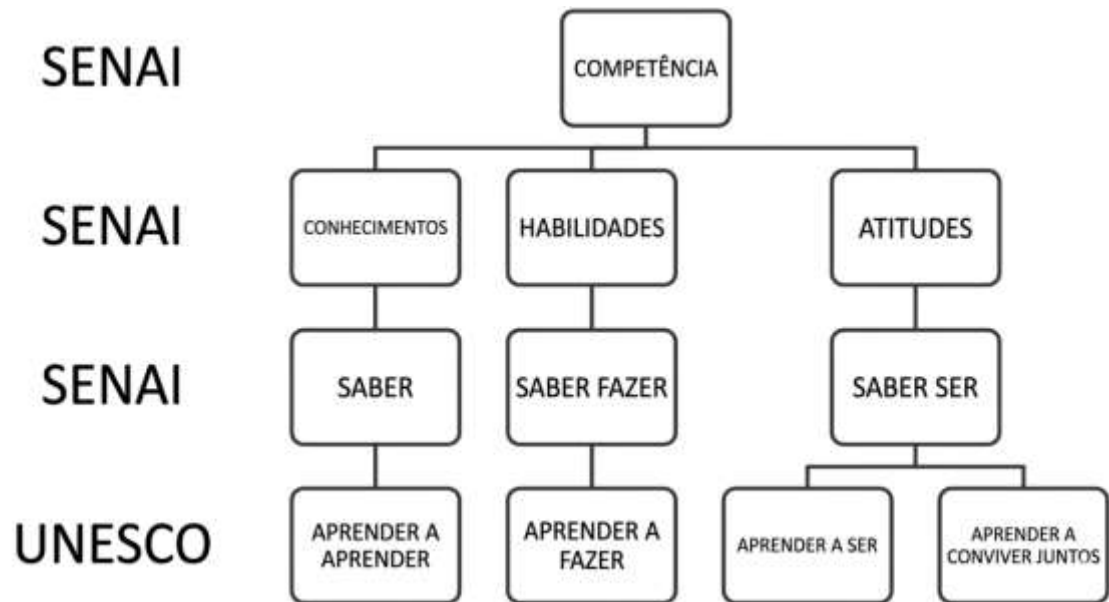
Essa base comportamental, é que configura todos os quatro pilares da nova educação. Como descrito no relatório da UNESCO/MEC, ‘Educação: um tesouro a descobrir’, “a Comissão considera as políticas educacionais, um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e dos *savoir-faire*” (Delors, 2010, p. 6). A expressão francesa *savoir-faire*, quer dizer capacidade de se adaptar, de ser polivalente, ser proativo, de gerir e resolver conflitos, ser comunicativo, trabalhar em equipe, ter gosto pelo risco, em suma, se adaptar às novas tendências e exigências do mercado de trabalho, valores e competências que diferenciam um trabalhador do outro, fazendo-o excepcional. O *savoir-faire* exige muito mais um tipo de comportamento, do que um tipo de conhecimento do trabalhador. Dessa forma, a aprendizagem ao longo da vida, pautada nos quatro pilares da educação descritos pela UNESCO, “inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das ‘forças de trabalho’” (Alheit; Dausien, 2006, p. 78).

Para adaptar as forças de trabalho brasileiras ao contexto do sistema pós-fordista, novo regime de acumulação do capital globalizado, os sistemas de Educação brasileiros, a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, modelam sua estrutura de ensino, a partir da aprendizagem ao longo da vida. Em 2013, a Confederação Nacional das Indústrias do Brasil - CNI, lançou o programa “Educação para o Mundo do Trabalho” como estratégia para “se reposicionar em relação às demandas da indústria brasileira” (CNI, 2014, p. 36).

Este reposicionamento, consistiu em se desfazer da antiga metodologia do SENAI, as Séries Metódicas Ocupacionais (SMOs), de cunho fordista, na qual “os postos de trabalho requeriam profissionais com destrezas manuais fortemente treinadas, que pudessem executar com precisão determinada tarefa, sem acesso a todo o sistema de produção” (SENAI, 2013, p. 13), para implementar uma metodologia que atenda aos princípios toyotistas, com o seu novo perfil de trabalhador, que deve ser imbuído de competência, que segundo o livro denominado “Metodologia SENAI de Educação Profissional”, consistiria na fórmula: “competência = conhecimentos

(saber) + habilidades (saber fazer) + atitudes (saber ser)” (SENAI, 2013, p. 110), como podemos ver na figura 5:

Figura 5 – Significado de Competência na Metodologia SENAI de Educação Profissional.



Fonte: elaboração própria (2026).

Diante da “Metodologia SENAI de Educação Profissional”, verifica-se a adoção pelo SENAI aos 4 pilares da educação ao longo da vida preconizados pela UNESCO, no qual adota-se a busca pela competência do saber (aprender a aprender), do saber fazer (aprender a fazer) e do saber ser (aprender a ser e aprender a conviver juntos), como forma de reestruturar a qualificação do trabalhador fordista conduzindo a uma qualificação de cunho pós-fordista centrada nos princípios toyotistas, que se mostra como um regime de acumulação de capital que emergiu no Brasil nos anos 90 e está a se desenvolver no século XXI, o qual teve como pilar de sustentação o regime burocrático-autoritário, e suas formas institucionais de regulação da relação capital-trabalho (Lima, 2013).

Para tanto, a fim de construir-se o novo perfil do trabalhador devotado aos princípios toyotistas, a educação profissional também criou estratégias metodológicas para alcançar o corpo docente. Para tanto, a forma adotada foi a da internalização, expressão cunhada por Mészáros (2015), que expressa que o capital utiliza métodos para internalizar as perspectivas e valores do seu sistema a fim de legitimá-lo.

Neste sentido, com base no postulado pela Educação ao Longo da Vida da UNESCO, o SENAI advogou princípios toyotistas para nortear a prática docente, para que as competências exigidas pelo regime de acumulação Pós-Fordista, possam internalizar no trabalhador às exigências do sistema de produção toyotista periférico do Brasil do século XXI, os quais estão descritos na Figura 6.

Figura 6 – Princípios Norteadores da Prática Docente do SENAI.



Fonte: adaptado de SENAI (2013, p. 113).

No século XXI, observamos também, uma reestruturação na educação brasileira no âmbito da Educação para a Cidadania Global da UNESCO. Como fato concreto, da implementação da Educação para a Cidadania Global da UNESCO no Brasil, temos a Rede de Escolas Associadas da UNESCO - Rede PEA, a qual tem como objetivo “construir as defesas da paz nas mentes de seus estudantes” (UNESCO, 2022).

A Rede PEA “define-se como uma rede de escolas-embaixadoras da UNESCO comprometidas com os ideais de uma agenda internacional para a educação” (Carvalho; Rambo; Andreis, 2024, p. 211). Neste sentido, as escolas participantes de Rede PEA devem “ênfatizar os quatro pilares da educação como definido no relatório de 1996 da UNESCO: (i) Aprender a conhecer; (ii) Aprender a fazer; (iii) Aprender a ser; e (iv) Aprender a viver juntos” (UNESCO, 2022).

Sendo assim, a Rede PEA, contribui para que os princípios toyotistas sejam internalizados nas mentes dos 500 mil alunos brasileiros, através dos 36 mil professores envolvidos no programa (UNESCO, 2022). Segundo os dados referentes ao relatório da Rede PED em 2022, o Brasil possuía 569 escolas associadas a Rede PEA, das quais, 228 são escolas públicas, 323 são escolas privadas, uma é assentamento, 4 são escolas quilombolas, 3 são escolas indígenas, 30 são escolas rurais, 3 escolas prisionais e 18 são em organizações sociais.

A Rede PEA utiliza-se de três eixos temáticos, a saber: 1 - cidadania global e cultura da paz e não-violência; 2 - desenvolvimento sustentável e promoção de estilo de vida sustentável e 3 - valorização da diversidade cultural e patrimônio cultural. Estes eixos são trabalhados para internalizar a responsabilidade do indivíduo cidadão pela paz, segurança e sustentabilidade mundial, eximindo o Estado e o Capital de suas responsabilidades, haja vista que:

a educação para a cidadania global e planetária precisa esclarecer essa dinâmica do relacionamento entre opressor e oprimido a fim de superar a contradição de dominação e trabalhar para avançar as ideias relativas à reciprocidade e igualdade como fruto de negociações entre os grupos com interesses opostos (Ramalho, 2019, p. 102).

Neste sentido, Ball (2012) em seu livro *"Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary"*, discute como as redes de políticas neoliberais e o imaginário neoliberal estão moldando a educação globalmente, a partir da reformulação e reestruturação de políticas educacionais em escala global, com participação de empresas, filantropia e governos em novas redes de políticas que operam fora dos marcos tradicionais do estado-nação.

Nessa cultura, parece vigorar a máxima segundo a qual "não há sociedade, só indivíduos" (a frase, como se sabe, é da Sra. Thatcher). É por isto que não se afigura exagerado observar, como o fez o Prof. Hobsbawm, que "a revolução cultural de fins do século XX pode assim ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais" (Paulo Netto, 2012, p. 415).

Assim, vivemos em uma sociedade do espetáculo (Debord, 2003), em uma sociedade em rede (Castells, 2005), na Sociedade do Cansaço (Han, 2015), na era da informação (Castells; Espanha, 2007), na Alta Modernidade (Giddens, 1991), em uma Sociedade de riscos e incertezas (Beck, 2010), na era do capitalismo artista

(Lipovetsky; Serroy, 2015), da sociedade do controle (Foucault, 2012) em busca de um ecossocialismo (Löwy, 2021), de uma educação para valores (Baltazar, 2021), das vias da paz (Bobbio, 2003) e do Estado de Bem-Estar Socioambiental (Gonçalves; Pereira; Jesus, 2016).

Como expressa Morin (2000, p. 70), “concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável”, haja vista que o capitalismo, que propõe um crescimento econômico sob a ideologia de desenvolvimento e progresso humano, é destruidor imperialista do homem e da natureza (Farias, 2020).

Diante de tamanha complexidade, em que se busca o desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social, ambiental, cultural e humano, o homem “há que lutar por um habitat seguro e preservado, há que pugnar por valores de liberdade, solidariedade, igualdade de direitos para todos os cidadãos do mundo” (Baltazar, 2021, p. 82). Diante deste contexto, “ganha destaque a educação para a cidadania, único modo de fazer com que o cidadão se torne ativo e participe das decisões políticas” (Moraes; Marques, 2015, p. 113). Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, propõe a Educação para a cidadania Global - ECG, a qual “baseia-se no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local” (UNESCO, 2015, p. 14).

Como advoga a UNESCO (2015, p. 3), “há muito tempo aceita-se o papel da educação na promoção da paz, dos direitos humanos, da igualdade, da tolerância, da diversidade e do desenvolvimento sustentável”. A Educação para a Cidadania Global preconizada pela UNESCO concorda com este posicionamento e tenta ir para além deste, a fim de sintetizar os diálogos acerca da educação para a paz, educação para direitos humanos, educação para o entendimento internacional e educação para o desenvolvimento sustentável. Entretanto, Bobbio (2003) dialeticamente, preconiza que a paz através da educação moral não garante a não repetição das guerras.

A partir de um discurso ideológico, a Educação para a Cidadania Global, em aparência é colocada como uma solução para a promoção do desenvolvimento sustentável, entretanto, em essência, esta perfaz uma estratégia do capitalismo para moldar a superpopulação relativa a nova lógica do modo de produção insurgente no século XXI e, a fim de desconstruir a consciência de si e para si do proletariado (Farias, 2022), colocando a educação para a cidadania global como a precursora da

empregabilidade, a fim de conscientizar os cidadãos do mundo de que os esforços tecidos pela engrenagem capitalista de promover sua manutenção, a partir de uma acumulação exponencial, não são destruidoras da natureza.

A priori é necessário discutirmos o sentido do desenvolvimento sustentável e suas contradições, haja vista que o discurso em volta do seu objetivo perpassa pela preservação da vida. O que é a vida? Pode-se destruir uma vida em prol de preservar-se outra? Que tipo de vida é mais importante, a vida do Ser Humano ou a vida existente na natureza?

Dizem freqüentemente que a vida é sagrada. Mas quase nunca isso é dito no sentido literal. Não se quer dizer que a vida seja sagrada em si, como parecem indicar as palavras. Se assim fosse, matar um porco ou arrancar um repolho pareceria tão hediondo quanto matar um ser humano. Quando dizem que a vida é sagrada, as pessoas têm em mente a vida humana. Mas por que deveria a vida humana ter valor especial? (Singer; Xavier, 2002, p. 206)

Neste íterim, cabe taxar, respondendo à essas indagações, que “é falsa a dualidade homem versus natureza, pois não somos senhores ou meros espectadores do ambiente, somos parte dele” (Gonçalves; Pereira; Jesus, 2016, p. 406). Discorrido isso, como promover-se o desenvolvimento sustentável, sem recorrer a teoria da destruição criativa de Schumpeter (2023), que preconiza que em toda criação há uma destruição, ou seja, como criar-se saneamento básico, infraestrutura de transporte, dentre outros artifícios do progresso, sem destruir a natureza? Como afirma Löwy, (2021, p. 61) “desde que a economia capitalista de mercado se autonomizou, desde que ela, por assim dizer, se “desinseriu” da sociedade, ela funciona unicamente segundo as suas próprias leis, as leis impessoais do lucro e da acumulação”. Ou seja, o processo de destruição criativa é o fato essencial do capitalismo (Schumpeter, 2023).

Neste sentido, a destruição da natureza e do homem que a compõe é *sine qua non* para o alcance do objetivo do capitalismo, o qual é a acumulação exponencial de capital. Portanto, “a sustentabilidade está intimamente ligada à preservação da vida e às contradições que isso significa” (Gonçalves, 2018, p. 1043). Ou seja, “com o desenvolvimento do capitalismo, o tempo irreversível é unificado mundialmente. A história universal toma-se uma realidade, por que o mundo inteiro está reunido sob o desenvolvimento deste tempo” (Debord, 2003, p. 100).

Diante do desenvolvimento do capitalismo deste tempo, presente no século XXI, que perfaz um contexto global, é que a Organização para as Nações Unidas -

ONU iniciou em 2015 a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual configura-se em um plano de ação global, para até 2030, com enfoque nas dimensões ambiental, econômica e social do desenvolvimento econômico, dirimir a pobreza, a desigualdade e promover a paz mundial:

Nós decidimos acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares, até 2030; combater as desigualdades dentro dos países e entre eles; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e de seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para o crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, a prosperidade compartilhada e o trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e as capacidades nacionais (ONU BRASIL, 2015, p. 3)

Entretanto, dado que o regime capitalista é destruidor imperialista do homem e da natureza (Farias, 2020), haja vista que “a lei absoluta e geral da acumulação capitalista” preconizada por Marx (2018, p. 155), perfaz a construção de um exército de reserva pobre e infeliz, pergunta-se: como promover o desenvolvimento sustentável em meio ao capitalismo, se a sua sobrevivência depende da manutenção da pobreza? Losurdo (2005), argumenta que a acumulação do capital depende de uma massa pobre de trabalhadores, haja vista que a sociedade burguesa se torna feliz ao passo que o proletariado permanece ignorante e pobre. Se para manter sua subsistência, o capitalismo necessita da instalação da pobreza a nível global, dado que como o capital se globalizou, proporcionalmente a superpopulação relativa também se globalizou, como é possível “acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares, até 2030”, como preconizado pela ONU Brasil (2015, p. 3)?

Diante deste diálogo é que Löwy (2021), propõe como válvula de escape o ecossocialismo, advogando que propostas semelhantes à da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável não conseguem dar uma solução concreta, haja vista que não afetam a raiz do mal cuja essência é o capitalismo. A proposta seria então um novo modelo de civilização para além do capitalismo:

O ecossocialismo é uma ética radical, no sentido etimológico da palavra: uma ética que se propõe ir à raiz do mal. As meias-medidas, as semirreformas, as conferências do Rio, os mercados de direito de poluição são incapazes de dar uma solução. É necessária uma mudança radical de paradigma, um novo modelo de civilização, em resumo, uma transformação revolucionária (Löwy 2021, p.70).

Diante do exposto, “parece estar em curso então uma virada de paradigma: do Estado de Bem-Estar Social para o Estado de Bem-Estar Socioambiental” (Gonçalves; Pereira; Jesus, 2016, p. 406). O Desenvolvimento Sustentável para além do biopoder (Foucault, 2012) deve estar sob a égide da preservação da vida da natureza, para que haja o Estado de Bem-Estar Socioambiental, com fins de destronar a histórica dominação humana sobre o ambiente (Singer, 2010).

Sendo assim, a análise da conjuntura das políticas educacionais brasileiras no século XXI evidencia que a educação se insere de forma direta nas dinâmicas de reestruturação do capitalismo global, assumindo papel estratégico na formação de uma força de trabalho ajustável às exigências do mercado. Longe de constituírem iniciativas neutras, tais políticas expressam a articulação entre Estado, capital e organismos internacionais, materializando diretrizes que reforçam a lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da responsabilização individual.

Dessa forma, conclui-se que a experiência brasileira, embora marcada por especificidades históricas e institucionais, encontra-se profundamente imbricada nas determinações globais do capital, reafirmando a necessidade de compreender a educação como campo de disputa, no qual se confrontam interesses de reprodução e possibilidades de transformação social.

2.2 Políticas Educacionais Portuguesas Sob a Prescrição de Órgãos Internacionais.

Este tópico analisa como as políticas educacionais portuguesas, especialmente na passagem do século XX para o século XXI, passaram a ser progressivamente orientadas por prescrições e diretrizes de organismos internacionais, como a UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial e União Europeia, evidenciando o processo de reconfiguração da soberania educacional portuguesa no interior do capitalismo globalizado. Demonstra-se que tais políticas, articuladas à lógica da Educação para a Cidadania Global e da aprendizagem ao longo da vida, inserem-se nas transformações do Modo Educação Globalizada, contribuindo para a adaptação da força de trabalho às exigências do regime de acumulação pós-fordista, ao mesmo tempo em que produzem contradições

que tensionam a formação da consciência proletária e as possibilidades de resistência social em Portugal.

A temática da Educação para a Cidadania Global da UNESCO, em Portugal, “têm sido traduzidas também em políticas públicas, mobilizando atores quer do âmbito da educação formal (como o Ministério da Educação e a Direção-Geral de Educação), quer do âmbito do desenvolvimento (como o Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.)” (Coelho, 2020, p. 59).

Em Portugal, o conceito da Educação para a Cidadania Global preconizado pela UNESCO perpassa pelo conceito institucionalizado pelo Ministério da Educação Português, o qual é: “Educação para o Desenvolvimento - ED”. O documento intitulado de “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - ENED”, argumenta que a Educação para o Desenvolvimento - ED, é um dos ramos dos mais diversos tipos de educação que contribuem para a transformação social, entre elas, a “Educação para a Cidadania Global e a Educação para Aprender a Viver Juntos, ambas cunhadas pela UNESCO.

A “Educação para o Desenvolvimento - ED” em Portugal tem como objetivo geral a transformação social e como objetivos específicos, a “explicitação das causas estruturais dos problemas globais e locais, das desigualdades e das injustiças”; e o “questionamento do desenvolvimento, tanto na sua vertente teórica como prática” (IPAD, 2010, p. 24). Sendo assim, o objetivo da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - ENED é “promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os veis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (IPAD, 2010, p. 31).

No âmbito geral, não especificamente da educação, a estratégia para o desenvolvimento de Portugal, é o fomento ao empreendedorismo social, o qual é taxado como uma estratégia para alavancar a empregabilidade do cidadão português. No documento intitulado, “Estratégia Portugal 2030”, o empreendedorismo é taxado como a mola propulsora para o desenvolvimento do país, trazendo à baila os conceitos da Aprendizagem ao Longo da Vida ou Aprendizagem Individual, preconizados pela UNESCO, na qual o incentivo é que o cidadão aprenda a criar o seu próprio emprego, fazendo alusão a um dos pilares da Educação ao Longo da Vida, o aprender a aprender:

O eixo de intervenção de promoção da criação do próprio emprego, de empresas e do empreendedorismo social constitui uma resposta relevante de ativação e de inclusão de desempregados e/ou inativos e, portanto, de luta contra a exclusão, envolvendo o apoio à criação do próprio emprego através de projetos empresariais de pequena dimensão e o reforço de competências na área do empreendedorismo (Ministério do Planeamento, 2020, p. 17).

Sendo assim, “a apologia à aprendizagem individual parece correlativa das tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o modelo do eu empresarial” (Lima, 2008, p. 32). Nesse sentido, a Educação ao Longo da Vida e a Educação para a Cidadania Global passam a ser concebidas como estratégias de desenvolvimento fundadas na responsabilização do indivíduo por sua empregabilidade, deslocando para ele a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho assalariado tende a ser substituído por formas de trabalho independente, nas quais o trabalhador se converte em prestador de serviços. Como expõe Farias (2023), embora o empreendedorismo seja apresentado como componente central da nova revolução industrial informacional, ele reatualiza práticas próprias do trabalho por peça, características do taylorismo, de modo que a suposta autonomia dos produtores que, em aparência, se autodenominam gestores de si, permanece limitada pelas imposições estruturais do capitalismo:

o trabalhador, que se autodenomina empreendedor, é recrutado e remunerado sob uma nova lógica de supressão de direitos. No entanto, o empreendedorismo, apresentado como perspectiva dessa nova revolução industrial, de cariz informacional, é, paradoxalmente, um ressurgimento de velhas formas de trabalho por peça, em que a autonomia do produtor não escapa das determinações capitalistas.” (Farias, 2023 p. 363).

Por isso, em sua obra intitulada de “Adeus ao trabalho?”, Ricardo Antunes, se contrapõem ao pensamento eurocêntrico que preconiza “a perda de relevância e de centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo”, e afirma que existe uma tendência, na qual a sociedade do capital depende menos de trabalho formalizado e mais de trabalho precarizado em níveis globais para se desenvolver e manter sua acumulação exponencial, ou seja, mesmo diante de uma nova morfologia do trabalho mundializado, com todo desenvolvimento, “as terceirizações, as flexibilizações e os distintos modos de ser da informalidade tenderiam, cada vez mais, a ser a regra e não mais a exceção na lógica da produção capitalista” (Antunes, 2011, p. 13).

Essa é a lei geral do controle e disciplinamento do proletariado: transformar

toda a força de trabalho ativa em uma superpopulação relativa, por vias da ideologia da empregabilidade disseminada pelo Modo Educação Globalizada, a fim de mundializar-se a superpopulação relativa e promover a contínua reprodução do capital.

A fim de garantir a empregabilidade, “as principais orientações políticas da UE acentuam a urgência do aumento de qualificações da população europeia no sentido de sedimentar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que possibilite a constante aquisição e actualização de conhecimentos, capacidades e competências” (Alves, 2010, p. 27). A Direção-Geral da Educação (2017, p. 21) advoga que o reforço da Educação para o Desenvolvimento no ensino superior, é “uma condição necessária para promover a transformação social pretendida”. Por sua vez, o Ministério do Planeamento Português, por intermédio da “*Estratégia Portugal 2030*”, no domínio estratégico das qualificações, um dos eixos de intervenção é aumentar o número de jovens a frequentar o ensino superior, pois ainda que dados estatísticos recentes demonstram “um aumento do número de estudantes inscritos no ensino superior, ainda só 4 em cada 10 jovens de 20 anos frequentam o ensino superior” (Ministério do Planeamento, 2020, p. 28).

Entretanto, as políticas educacionais para o ensino superior, de cunho ‘neoliberal’ e geradas em organismos internacionais, tais como a UNESCO, são promotoras de um modelo de uma ‘universidade empreendedora’³ (Carvalho, 2014). Este processo neoliberal da construção da universidade empreendedora do século XXI, nasceu em 1999, com a declaração de Bolonha, que deu início ao estabelecimento da meta pública de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, “com o objetivo essencial do ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos” (Lima; Azevedo; Catani, 2008, p. 15). Este sistema europeu de educação superior capitaneado pelo processo Bolonha é considerado a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, a partir da aprendizagem ao longo da vida (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

³ A Universidade Empreendedora é caracterizada pela ênfase em inovação, parcerias com a indústria e o setor privado, e um foco na comercialização do conhecimento produzido. Esta abordagem busca alinhar as atividades acadêmicas com as demandas do mercado, promovendo uma gestão mais eficiente e orientada para resultado (Seixas, 2000).

A partir da tabela 9, percebe-se que a temática da Educação para a Cidadania Global, está permeada na agenda de discussão dos ministérios da educação de diversos países da Europa, ainda que com nomenclaturas diferentes, mas com conceitos aproximados ou correlatos.

Tabela 9 – Nomenclaturas utilizadas para a Educação para a Cidadania Global em alguns países Europeus e seus diferentes Ministérios da Educação.

País	Ministério dos Negócios Estrangeiros	Ministério da Educação
Áustria	Aprendizagem Global	
Bulgária	Educação para o Desenvolvimento Global	
República Checa	Educação para o Desenvolvimento Global	Educação para o Pensamento em Contextos Europeus e Globais
Espanha	Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global	Educação para a Cidadania e Direitos Humanos
França	Educação para o Desenvolvimento e Solidariedade Internacional	Educação Moral e Cívica
Irlanda	Educação para o Desenvolvimento	Educação Intercultural
Itália	Educação para o Desenvolvimento	Educação Intercultural
Letônia	Educação Global	
Portugal	Educação para o Desenvolvimento	
Reino Unido	Aprendizagem Global	

Fonte: Inguaggiato e Coelho (2017, p. 66).

A Direção-Geral da Educação (2017, p. 16) elenca que um dos princípios que norteia a Educação para o Desenvolvimento de Portugal é a cooperação, a qual “significa reunir esforços para levar a cabo uma tarefa conjunta na qual cada participante, indivíduo, comunidade, organização, Estado, dá o seu contributo para um fim comum previamente consensualizado, segundo uma lógica colaborativa”. Entretanto, esta cooperação entre Estado e cidadão para o desenvolvimento, configura-se no fornecimento de políticas educacionais que visam garantir a empregabilidade, levando o cidadão a responsabilizar-se individualmente por suas escolhas, ao passo que tenta transformar em vantagens competitivas no mercado de trabalho suas aprendizagens. Esta sociedade da aprendizagem, deixa de ter a educação somente voltada para a preparação para o trabalho e passa a assumir também o propósito central do “aprender a ser” um cidadão não conflitivo em meio ao sistema capitalista de produção (Lima, 2008).

A partir do exposto, podemos historicamente evidenciar na tabela 10, como as políticas educacionais portuguesas são orientadas pelo Modo Educação Globalizada a partir de órgãos internacionais que prescrevem como os estados-nação devem internalizar a ideologia da empregabilidade, do empreendedorismo social, da universidade empreendedora, da alta escolarização, como ferramentas estratégicas para o alcance do desenvolvimento.

Tabela 10 - Políticas Educacionais Portuguesas por governo e prescrição internacional.

Ano	Política Educacional	Descrição	Presidente	Primeiro-Ministro	Órgão Internacional
2001	Programa de Generalização do Ensino Secundário	Extensão da obrigatoriedade escolar para 12 anos, abrangendo a educação secundária.	Jorge Sampaio	António Guterres	ONU
2006	Plano Tecnológico da Educação (PTE)	Modernização das escolas através da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino.	Jorge Sampaio	José Sócrates	UNESCO
2009	Programa Novas Oportunidades	Promoção da educação e formação de adultos, incentivando a obtenção de qualificações escolares e profissionais.	Aníbal Cavaco Silva	José Sócrates	União Europeia
2012	Autonomia e Flexibilidade Curricular	Permissão para que as escolas adaptem o currículo nacional às necessidades e interesses dos alunos e da comunidade local.	Aníbal Cavaco Silva	Pedro Passos Coelho	OCDE
2016	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	Introdução de conteúdos de cidadania e desenvolvimento pessoal e social no currículo escolar.	Aníbal Cavaco Silva	António Costa	União Europeia
2017	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)	Implementação de medidas para reduzir o abandono escolar e promover o sucesso académico.	Marcelo Rebelo de Sousa	António Costa	OCDE
2019	Plano Integrado de Combate ao Insucesso Escolar	Conjunto de ações para melhorar as taxas de conclusão e reduzir a repetência.	Marcelo Rebelo de Sousa	António Costa	União Europeia
2020	Programa Escola Digital	Distribuição de equipamentos digitais e recursos educativos digitais para alunos e professores.	Marcelo Rebelo de Sousa	António Costa	UNESCO

2021	Plano Escola+ 21 23	Plano de recuperação das aprendizagens devido à pandemia de COVID-19.	Marcelo Rebelo de Sousa	António Costa	UNESCO, OCDE
2023	Plano Escola+ 23 24	Plano de recuperação das aprendizagens devido à pandemia de COVID-19.	Marcelo Rebelo de Sousa	António Costa	UNESCO, OCDE

Fonte: elaboração própria (2026).

Considerando a conjuntura das políticas educacionais portuguesas apresentada, na tabela 10, verifica-se a existência na passagem do século XX para o início do século XXI, uma nova configuração geopolítica, constituída pela crise do capitalismo, pela globalização e pela reestruturação da educação, a fim de atender às novas exigências do mercado de trabalho. O Modo Educação Globalizada em sua forma de ser, por intermédio de órgãos internacionais, pressiona os Estados-nação a se alinharem à nova ordem econômica, política, social e cultural, pautada no regime de acumulação pós-fordista. “Tais pressões conduziram a mudanças de cariz político, subordinadas a uma agenda educacional globalmente estruturada, que foram também seguidas em Portugal com vista a promover a qualidade da educação” (Antunes et al., 2021, p. 19).

Dessa forma, a presente seção articula-se diretamente ao problema central da tese ao investigar como essas políticas educacionais contribuem para a reorganização da força de trabalho em escala mundial, ao mesmo tempo em que redefinem os limites da soberania nacional. Ao transformar a classe em “povo global”, tais diretrizes operam como mecanismo de homogeneização ideológica, obscurecendo as contradições estruturais e deslocando o conflito de classe para o plano da adaptação individual. Contudo, essa dinâmica não elimina as tensões inerentes ao sistema, mas as reconfigura, produzindo simultaneamente integração e desigualdade no interior da ordem global.

Sendo assim, é a partir dessa base que se projeta a continuidade da análise na Parte 2, na qual se aprofunda a investigação sobre os efeitos dessas políticas na tentativa do Modo Estatal Global de transformar a força de trabalho ativa em superpopulação relativa.

Ao deslocar o foco da estrutura para as mediações concretas, evidencia-se como a educação globalizada, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução da ordem vigente, também pode criar condições para a emergência de formas de consciência crítica. Assim, avança-se da análise da educação como instrumento de

gestão estatal globalizada para a compreensão de seus impactos na constituição do proletariado enquanto sujeito histórico, evidenciando a tensão permanente entre reprodução e emancipação que atravessa todo o desenvolvimento da tese.

Diante do exposto, a análise desenvolvida nesta Parte 1 evidencia que a Educação para a Cidadania Global, no contexto da reconfiguração do capitalismo do fordismo ao pós-fordismo, não pode ser compreendida apenas como formulação normativa de organismos internacionais, mas como uma mediação efetiva que se materializa nas políticas educacionais nacionais. As transformações formais e funcionais do modo educacional, examinadas na seção 1, encontram concretude nas políticas implementadas no Brasil e em Portugal, conforme analisado na seção 2, revelando a articulação entre diretrizes globais e práticas estatais no interior do Modo Estatal Global (Farias, 2013).

Nesse processo, verificou-se que tais políticas operam predominantemente como instrumentos de integração do proletariado às exigências da acumulação flexível, ao enfatizarem a empregabilidade, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a reprodução das relações de exploração econômica, dominação política e humilhação social. Contudo, essa mesma dinâmica não se realiza de forma linear ou absoluta. Ao expandirem o acesso à educação, promoverem novas formas de participação e ampliarem a circulação de saberes, essas políticas também engendram contradições que podem ser apropriadas pelo proletariado, abrindo possibilidades para a construção de formas de resistência e de elevação da consciência de classe.

Assim, a educação globalizada afirma-se como uma mediação contraditória: simultaneamente instrumento de disciplinamento e potencial espaço de formação crítica. Essa ambivalência revela que, embora orientadas pela lógica do capital, as políticas educacionais não eliminam as condições de emergência da ação coletiva, mas as reconfiguram em novas bases. É nesse terreno contraditório que se inscrevem as formas organizativas do proletariado, cuja atuação será aprofundada nas partes subsequentes.

PARTE 2 – A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O PROLETARIADO NA ESCALA GLOBAL

Introdução da Parte 2

Expõem-se nesta parte que a Educação para a Cidadania Global – ECG, corresponde à tentativa do Modo Estatal Global de transformar a força de trabalho ativa em superpopulação relativa, com o intuito de facilitar a integração do proletariado ao modo de produção capitalista global, em que o imperialismo global tende ao totalitarismo e ao desrespeito à autonomia proletária. Ou seja, esboçasse reflexões sobre a relação entre a Educação para a Cidadania Global - ECG e o proletariado na escala global, analisando-se em especial como a educação globalizada atua no processo de formação da consciência de classe no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo.

Dessa forma, parte-se da ideia de que a educação, no interior do modo capitalista globalizado, ao passo que tenta atuar como instrumento de emancipação da classe trabalhadora, também se insere como mediação que busca garantir a adaptação do proletariado às exigências da acumulação, especialmente na transição do fordismo ao pós-fordismo, marcada pela substituição do pleno emprego pela lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da responsabilização individual.

Verifica-se que essa reconfiguração do regime de acumulação implica a ampliação e mundialização da superpopulação relativa, no qual a educação passa a desempenhar papel estratégico na formação de uma força de trabalho polivalente, flexível e permanentemente disponível, contribuindo para a reprodução das condições de exploração econômica, dominação política e humilhação social do proletariado.

Entretanto, verifica-se ainda que, mesmo assim, a educação, enquanto mediação contraditória, não se limita à reprodução da ordem capitalista, pois, ao mesmo tempo em que contribui para a formação da falsa consciência, também engendra condições objetivas e subjetivas para a emergência da consciência de classe do proletariado, possibilitando processos de resistência e organização em escala global.

Essa parte é dividida em duas seções. No primeiro, analisa-se a relação entre educação e consciência proletária na configuração fordista, evidenciando que o proletariado para si resiste à lógica fordista, que busca assegurar o pleno emprego e

a integração proletária na ordem e no progresso do capitalismo liberal, amenizando a luta de classe; na segunda seção discutem-se as transformações dessa relação no contexto pós-fordista, destacando-se a centralidade da empregabilidade, da precarização do emprego e das novas formas de resistência do proletariado frente à educação globalizada. Sendo assim, demonstra-se que o proletariado para si resiste à lógica pós-fordista, que busca assegurar a empregabilidade e a integração proletária na ordem e no progresso do capitalismo neoliberal, promovendo a guerra de classe.

Desenvolvimento da Parte 2

A análise da relação entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e o proletariado na escala global exige retomar, de forma rigorosa, a distinção marxiana entre povo e classe. Em Marx e Engels (1998), o “povo” aparece como uma forma ideológica que oculta as determinações reais das relações de produção, ao passo que a classe revela o antagonismo estrutural entre capital e trabalho. Nessa perspectiva, conforme aprofundado por Lukács (2003), a forma “povo” contribui para a constituição de uma falsa consciência, na medida em que homogeneiza sujeitos historicamente situados como cidadãos abstratos. Assim, a ECG, ao interpelar os indivíduos como “cidadãos globais” (UNESCO, 2015), opera como mediação ideológica que tenta converter a classe em povo, deslocando o conflito estrutural para o plano da participação e da governança.

Essa operação ideológica insere-se na totalidade concreta do imperialismo global, tal como formulado por Farias (2023), no qual se articulam dialeticamente o modo de produção capitalista global e o Modo Estatal Global. Nessa totalidade, o Estado não desaparece, mas se reconfigura como instância articuladora dos interesses do capital em escala mundial (Harvey, 2005; Sassen, 1996). Sendo assim, as experiências brasileira e portuguesa devem ser compreendidas como momentos singulares de gestão estatal globalizada do proletariado, evidenciando que a educação para a cidadania global constitui um instrumento estratégico de integração do trabalhador ao sistema, ao mesmo tempo em que atua na contenção de suas possibilidades de ruptura. Nesse sentido, a ECG corresponde à tentativa do Modo Estatal Global e do Modo Educação Globalizada de conduzir cada vez mais a força

de trabalho ativa a se tornar superpopulação relativa, categoria central na crítica da economia política de Marx (2018).

Nesse processo, observa-se também a perda progressiva da autonomia proletária, entendida como a capacidade histórica da classe trabalhadora de controlar coletivamente as condições materiais, políticas e educativas de sua própria existência. Diferentemente da soberania estatal burguesa, voltada à preservação da ordem capitalista e da propriedade privada, a autonomia proletária vincula-se à possibilidade de organização autônoma do proletariado frente às determinações do capital globalizado (Marx; Engels, 1998; Lukács, 2003).

Contudo, sob a lógica da educação globalizada e da acumulação flexível, o proletariado tende a ser fragmentado, individualizado e disciplinado para adaptar-se continuamente às exigências da empregabilidade e da competitividade internacional (Harvey, 2005). Dessa forma, a Educação para a Cidadania Global contribui para deslocar a consciência de classe para formas abstratas de cidadania e governança global, enfraquecendo processos de organização coletiva e favorecendo a integração subordinada do trabalhador ao imperialismo global (Gramsci, 2001; Mészáros, 2011; Farias, 2023)

Tal processo está diretamente vinculado à reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo, especialmente na transição do fordismo ao pós-fordismo (Harvey, 2005; Antunes, 2009). Nessa dinâmica, a acumulação capitalista depende da produção permanente de uma superpopulação relativa, no qual o mecanismo da produção capitalista começa com a criação de uma superpopulação relativa. Como argumenta Mészáros (2011), a educação torna-se um instrumento funcional à reprodução ampliada do capital, ao promover a adaptação contínua da força de trabalho às exigências do mercado. Assim, a centralidade da empregabilidade, conforme discutido por Frigotto (2010), converte determinações estruturais em responsabilidades individuais, reforçando a individualização do trabalhador e sua inserção precária no mercado global.

No plano da consciência, essa dinâmica se expressa inicialmente na formação de uma consciência em si, conceito desenvolvido por Lukács (2003), caracterizado pela fragmentação e pela incapacidade de apreender a totalidade social. Tal condição é intensificada no capitalismo contemporâneo, no qual, como observa Antunes (2009), o trabalhador se encontra disperso, precarizado e submetido à concorrência

generalizada. Sendo assim, trata-se de uma consciência limitada pelas condições objetivas de sua existência. Contudo, essa consciência em si pode evoluir para uma consciência real e, posteriormente, para uma consciência possível, conforme proposto por Goldmann (1972), incorporando elementos de percepção das contradições do sistema.

Nesse sentido, a educação para a cidadania global (UNESCO, 2015) desempenha um papel profundamente contraditório. Por um lado, conforme Althusser (1970), a educação atua como aparelho ideológico do Estado, contribuindo para a reprodução das relações de produção ao internalizar valores e normas que garantem a ordem capitalista. Por outro, como destaca Gramsci (2001), a escola também pode se constituir como espaço de disputa hegemônica, no qual se formam intelectuais orgânicos capazes de questionar a ordem vigente. Assim, a ECG, ao mesmo tempo em que promove valores como adaptabilidade e cooperação global (UNESCO, 2015), pode ampliar o acesso ao conhecimento e às redes de comunicação, criando condições para a emergência de formas de consciência crítica.

Essa contradição revela que o imperialismo global, embora tenda à totalização das relações sociais sob a lógica do capital, não elimina as possibilidades de resistência. Ao contrário, como argumenta Mészáros (2011), o próprio desenvolvimento das forças produtivas cria as condições materiais para sua superação. Nesse sentido, a mundialização do capital implica também a mundialização das lutas sociais (Löwy, 2018), na medida em que o proletariado passa a compartilhar condições semelhantes de exploração em diferentes partes do mundo. Esse processo cria as condições para sua própria superação, evidenciando o caráter contraditório da totalidade capitalista.

É nesse contexto que se torna necessário analisar como essas determinações se concretizam em formações sociais específicas, como Brasil e Portugal, conforme proposto pelo método comparativo materialista histórico-dialético (Farias, 2000). Tais formações expressam, de maneira diferenciada, a inserção na totalidade do capital globalizado, revelando formas específicas de reprodução e resistência. Assim, a educação para a cidadania global, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de um proletariado mundializado e funcional ao capital, também pode favorecer a construção de uma consciência de classe em escala global, orientada pela transformação histórica e pela superação do capitalismo.

Haja vista que a acumulação do capital é *sine qua non* para determinar o emprego ou desemprego no regime capitalista de produção, já que Marx (1990) advoga a teoria do valor-trabalho, que se estabelece sob duas premissas, a saber: (1) a acumulação do capital é gerada pela mais valia oriunda da exploração do trabalhador assalariado e (2) a acumulação do capital é gerada através da superpopulação relativa.

Neste sentido, Marx (2018, p. 155) advoga que existe uma relação proporcional entre o crescimento da pobreza e o crescimento da superpopulação relativa, e sendo esta “a lei absoluta e geral da acumulação capitalista” preconizada por Marx, há a necessidade da construção de um exército de reserva educado e disposto a se moldar a lógica do capital para que o capitalismo possa se reproduzir:

A grandeza relativa do exército industrial de reserva acompanha, pois, o crescimento dos poderes da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo dos trabalhadores, tanto maior será a superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa de seu trabalho. Enfim, quanto maior a classe dos infelizes da classe operária e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Tal é a lei absoluta e geral da acumulação capitalista (aqui faltou colocar a referência) (Marx, 2018, p. 155)

Com o crescimento da superpopulação relativa, os donos do capital possuem maior poder de barganha junto a classe trabalhadora, para ofertar-lhes um salário que pode ficar abaixo dos níveis necessários de subsistência, o que leva os trabalhadores a se sujeitar a precarização do emprego, levando-os ao medo e a insegurança do trabalho, variáveis que passam a ser a forma de controle do trabalhador pelo capital (Marx, 1990). Coadunando com Marx, Farias (2001, p. 8) preconiza:

Nas indústrias, nas grandes explorações agrícolas e nos escritórios, a dominação capitalista é construída com base no direito das empresas de “demitir” os assalariados e no medo do trabalhador de ser desempregado, de ser lançado no exército industrial de reserva.

Neste sentido, Braverman (2015, p. 238), vem reforçar “a lei absoluta e geral da acumulação capitalista” de Marx (2018) ao correlacionar a miséria (pobreza) e a insegurança do desemprego advinda do crescimento do exército de reserva, entretanto, traz à baila a figura do Estado com a função de aliviar a insegurança:

No seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social, e aumentaram para além da

capacidade das filantropias privadas de controlá-las. Uma vez que essas e outras fontes de descontentamento são concentradas nas grandes cidades e, ao persistirem sem melhoria, ameaçam a própria existência da estrutura social, o governo intervém para manter a vida e aliviar a insegurança (Braverman, 2015, p. 238).

Tecendo a crítica ao postulado por Braverman (2015, p. 238), de que o Estado possui a função de aliviar a insegurança ocasionada pela miséria, utilizo-me do que fora preconizado por Brunhoff (1985, p. 7), que de forma avessa a Braverman (2015) argumenta que o Estado ao longo da história “combina dois aspectos diferentes e complementares: a disciplina do trabalho e a insegurança do emprego”, para intervir no mercado, podendo mudar a sua forma, mas sempre utilizando a força de trabalho. Neste sentido, o Estado ao invés de aliviar a insegurança como preconiza Braverman (2015), promove a insegurança do emprego como forma de controle da classe proletária, como taxa Brunhoff (1985).

No fordismo, o Estado assume a forma fordista e busca satisfazer os interesses da política do Estado de Bem-Estar Social, do Keynesianismo (*Welfare State*), a fim de gerar-se pleno emprego. Já na sua forma pós-fordista, o Estado busca somente satisfazer a política da empregabilidade, pautada nos princípios do regime de acumulação do capital do toyotismo (Frigotto, 1999).

Tanto na forma fordista como na forma pós-fordista, o Estado utiliza-se da disciplina do trabalho e da insegurança do emprego para ser um fornecedor de mão-de-obra educada para a lógica do capital, engendrando o neoliberalismo e o fascismo, como reverbera Boaventura Santos (1988) ao tratar do fascismo da insegurança, que significa a ruptura dos direitos e garantias, estabelecidos na relação do contrato social do trabalhador com o emprego, principalmente com a privatização dos serviços públicos.

Neste contexto, Farias (2003, p. 94) já expõe que no pós-fordismo e na era da globalização, o proletariado em meio às políticas liberais, estariam condenados “à tirania da era do risco”, ou seja, a uma “pós-modernidade insegura, improdutiva e especulativa”. Portanto, o pós-fordismo configura uma nova forma de controle do trabalhador por intermédio da síndrome do medo da perda do emprego, insegurança esta, que requer uma nova educação, que ao invés de emancipar o ser humano, aliena o trabalhador, não mais pela falta de qualificação como no fordismo, mas através da insegurança em manter sua empregabilidade mesmo com alta qualificação no pós-fordismo, como podemos ver no discurso de Morin e Ciurana (2003, p. 8):

O culto ao mercado que está se tornando uma condição de sobrevivência, de pessoas e países, influencia de forma crescente a educação, começando mesmo a determinar-lhe os fins e, por consequência, subtraindo ao indivíduo uma das mais caras conquistas do homem ocidental que é a liberdade de ser e de fazer opções e escolhas.

Dado o exposto, o sistema de produção flexível denominado de toyotismo, em sua forma pós-fordista assume no século XXI a nova forma de acumulação do capital globalizado, que se baseia na produção enxuta a partir do *downsizing*, que consiste na redução dos postos de trabalho, gerando a polivalência dos trabalhadores, e consequentemente a precarização do emprego, bem como da qualidade total, que evita os desperdícios, e conduz a busca por uma qualificação tecnicista, a qual gera a insegurança e o medo da perda da empregabilidade (Fonseca, 2017).

Sendo assim, a reestruturação produtiva global do fordismo para o pós-fordismo, requer uma educação global que acompanhe as mudanças globais no mundo do trabalho e da mundialização do capital, já que a “polivalência, um dos nexos contingentes do toyotismo, é uma iniciativa educativa do capital (Alves, 2005, p. 417), portanto “diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade” (Frigotto, 1999, p. 1), portanto, “a urgência vital de “educar para a era planetária” é decorrência disso, e requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino” (Morin; Ciurana, 2003, p. 8).

Essa reforma do modo de conhecimento, pensamento e ensino para acontecer precisa de uma educação globalizada, pois a única forma de gerar a acumulação capitalista é através do controle da superpopulação relativa, que em meio a mundialização do capital, se tornou mundializado. Então para cumprir-se a lei absoluta e geral da acumulação capitalista:

Nada Melhor, para submeter a classe trabalhadora de maneira completa à dominação do capital, do que mundializar o exército industrial de reserva, de forma a que os trabalhadores passem a exercer entre eles uma concorrência feroz pelo emprego; e isso começando pelas grandes zonas continentais, a exemplo do NAFTA, da ALCA e da União Europeia” (Farias, 2001, p. 10).

Mas o que é a educação planetária? Para iniciar os debates, é necessário recorrer às categorias, educação global, planetária e mundial. Existem divergências

entre autores, quanto ao uso destas categorias, entretanto, parte-se do pressuposto que ambas remetem a uma educação holística, que abrange questões concernentes a todos os Estados-nações, continentes e regiões do globo. Trata principalmente dos impactos da globalização e como questões centrais, tais como, “direitos humanos, paz, meio-ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão internacional”, podem desenvolver no alunado uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os problemas que afetam a todos, criando a consciência de uma interdependência mundial, levando a uma cidadania global (Boaventura, 2001, p. 199)

No que tange à discussão acerca dos vocábulos, educação global, educação planetária e educação mundial, Morin e Ciurana (2003, p. 65) advogam que “o termo “planetarização” é mais complexo que “globalização”, por ser um termo radicalmente antropológico que expressa a inserção simbiótica, mas, ao mesmo tempo, estranha da humanidade no planeta Terra.” Já Boaventura (2001) cita que a preferência de alguns autores por Educação Planetária em detrimento de Educação Global, se dá pelo fato de que o vocábulo Planetário advém de Planeta Terra, de Globo, o que a partir de uma perspectiva conceitual francesa, remete a ideia de totalidade.

A partir dos estudos de Farias (2013) no seu livro intitulado de “o modo estatal global: crítica da governança planetária”, “a configuração estatal coletiva ideal planetária é a forma de soberania mais universal da era situada para além do fordismo e na globalização”, pois esta é:

Uma totalidade concreta e contraditória, cuja unidade das determinações complexas se estabelece sob a hegemonia dos Estados Unidos, por meio de múltiplas instituições internacionais, que encerram todos os interesses conflitivos dos Estados-nações que se exprimem na cena internacional (Farias, 2013, p. 26).

O modo estatal capitalista global possui como os seus elementos constitutivos, as formas estatais em níveis nacional, regional e planetário, e a educação emanada do Estado, assume também de mesma forma, níveis, nacional (MEC-Brasil), regional (Leis Gerais de Educação da América Latina) e planetário (UNESCO, ONU, OCDE, OIT, etc.). Por isso, com base em Farias (2013), e criticando a governança planetária, julga-se mais adequado denominar-se de o Modo Educação Globalizada, e esta, se sustenta no pós-fordismo através da difusão da ideologia da empregabilidade.

Com o pós-fordismo, intensifica-se a mundialização do capital, processo no qual, de forma simultânea e contraditória, emerge a planetarização do mal-estar

social, decorrente de práticas e concepções que advogam a possibilidade de governar o mundo como uma mercadoria. Esse contexto, marcado pela mundialização do capital, que prometia progresso e bem-estar social, acaba por promover, de forma inversa, a degradação das condições de vida, subordinando-as à lógica da competitividade. Nesse sentido, “foi desse modo que nosso mal-estar nasceu no bem-estar” (Morin; Ciurana, 2003, p. 85).

Neste ínterim, da passagem do fordismo para o pós-fordismo, surge a ideologia da empregabilidade pautada no modelo toyotista de acumulação de capital, que conforme salienta Fonseca (2017, p. 106) pode se apresentar de duas formas: “1 – empregabilidade como as novas exigências de qualificação para o mercado do trabalho; 2 – empregabilidade como o novo tipo de estrutura organizacional pautada na produção enxuta (*lean production*)”.

Como advogado por Morin e Ciurana (2003, p. 58) “o pensamento complexo pensa por meio de macroconceitos, ou seja, por meio da associação de conceitos atômicos até então separados, por vezes antagônicos”. Portanto, para entendermos a ideologia da empregabilidade precisamos associar estes dois conceitos atômicos, da exigência de qualificação e da produção enxuta advogados por Fonseca (2017).

O regime de acumulação pós-fordista encontra-se articulado aos princípios do sistema de produção toyotista, no qual se exige um perfil de trabalhador caracterizado por elevada qualificação, em virtude da automatização e informatização do processo produtivo. Diferentemente do modelo fordista, esse trabalhador passa a possuir uma visão mais ampla do processo de trabalho, sendo também polivalente, uma vez que a produção se organiza sob a lógica da produção enxuta, que busca maximizar resultados com menor número de trabalhadores e recursos.

Essa racionalidade produtiva articula-se ainda a práticas como o estoque zero e a qualidade total, voltadas à redução de desperdícios e ao aumento da eficiência no uso de matérias-primas (Coriat, 1994). Nesse contexto, o perfil polivalente exigido pelo toyotismo impulsiona o trabalhador a buscar níveis mais elevados de qualificação, de modo a ocupar diferentes postos produtivos, convertendo-se essa capacidade em requisito para a manutenção de sua empregabilidade.

Assim, a ideologia da empregabilidade passa a produzir a internalização da insegurança quanto à perda do emprego, configurando uma síndrome de medo que amplia o poder de barganha da burguesia sobre o proletariado, contribuindo para a

intensificação da extração de mais-valia e para a reprodução do processo de acumulação do capital.

A ideologia da empregabilidade contribui para a reprodução da acumulação do capital no contexto pós-fordista e articula-se à ideologia da competência, segundo a qual ser competente implica ser polivalente e adaptar-se às condições de precarização do trabalho impostas pelas políticas de cunho liberal, uma vez que “a ideologia da empregabilidade alude às necessidades das mudanças produtivas do capital flexível e às novas relações do trabalho incipientemente toyotizado” (Debrey, 2003, p. 58).

Conforme Chauí (2014, p. 9), a ideologia da competência surgiu a priori no fordismo, no qual assumia a divisão do trabalho entre competentes (Gerência Científica) e incompetentes (Trabalhadores Especializados), entretanto esta, assume uma nova forma no pós-fordismo mediante a acumulação flexível do toyotismo e das políticas neoliberais. Estas ao invés de formar cidadãos críticos, reflexivos, que tenham ações transformadoras, passam a “formar profissionais competentes e um exército de reserva de supostos incompetentes lutando pelo reconhecimento de suas competências”.

Neste sentido, Chauí (2014, p. 11) traz à baila a ideologia da competência tendo como a aparência, o discurso neoliberal modernizador de que a privatização traz democratização da educação a sociedade, e tendo como a essência, “a dominação tecnocrática autoritária que se iniciara com a modernização conservadora da ditadura”.

A ideologia da competência em seu papel de ocultação, coloca como responsável pela conquista do emprego o cidadão que se qualifica, mediante as políticas educacionais ofertadas pelo Estado, que privatiza a universidade pública, assumindo a forma neoliberal, tirando assim a responsabilidade do Estado de garantir o direito à educação. Neste sentido, “os trabalhadores, para terem acesso ao mercado de trabalho, devem possuir competência e qualificação, isto é, adquirir empregabilidade mediante o esforço da qualificação” (Debrey, 2003, p. 112). Assim, “o modelo de competências tem o propósito de transferir os direitos sociais do trabalho, de responsabilidade do Estado, para o trabalhador” (Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 265).

A ideologia da empregabilidade e da competência, fazem alusão a teoria do

capital humano, que é uma ideologia que fora estimulada por órgãos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que prescrevia investimento na educação formal como principal forma de enfrentar o problema da pobreza e do desemprego. Em suma, a teoria do capital humano preconiza que a qualificação do trabalhador poderia aumentar a produtividade deste e conseqüentemente, ao gerar renda, diminuir a desigualdade social e promover o desenvolvimento socioeconômico de um país (Rotondano, 2020). Sendo assim, “a posição social de cada um depende da própria ação, de modo que para o eventual ‘fracasso’ o indivíduo não tem mais espaço para ‘desculpas’ e só pode culpar a si mesmo” (Mises, 1988, p. 30 *apud* Losurdo, 2015, p. 28).

Órgãos internacionais, tais como, a UNESCO, OCDE e Conselho da Europa, são mandatários de uma educação que atenda não somente a demandas locais do capital e de sua forma do Estado, mas da mundialização do capital e do modo global do Estado, configurando assim, um imperialismo global, ou seja, a dialética entre o capitalismo global (mundialização do capital) e o modo do Estado global que formam um todo orgânico (Farias, 2013).

Neste contexto, a UNESCO, advoga sob a perspectiva da ‘aprendizagem ao longo da vida’, uma ‘Educação para a Cidadania Global’ – ECG, que dita mandamentos nas áreas da educação para que ‘hegemonias centrais, sub-hegemonias centrais e sub-hegemonias periféricas’ (Farias, 2016a), possam formular políticas públicas educacionais, que desenvolvam competências no trabalhador, compatíveis com o perfil exigido pelo mercado e Estado na sua forma pós-fordista, como podemos analisar no discurso da UNESCO em sua obra intitulada “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”:

A UNESCO desenvolveu um quadro de competências sobre a ECG com os principais resultados de aprendizagem, características dos estudantes e objetivos de aprendizagem, a fim de **orientar os formuladores de políticas** e desenvolvedores de currículos em seus esforços para elaborar currículos nacionais que capacitem os estudantes a assumir papéis ativos, conforme descrito acima, tanto local quanto globalmente (UNESCO, 2019, p. 23 – grifo nosso)

“Para a UNESCO, cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável.” (UNESCO, 2019, p. 2). Essa expressão mundo pacífico utilizada no discurso da UNESCO, faz alusão a ideologia de controlar a classe trabalhadora, a fim de que esta não seja revolucionária e conflitiva, e sim mas

cooperativa com os interesses do Capital e do Estado, se sujeitando a precarização do emprego e naturalizando a ideia de que a responsabilidade pela empregabilidade é do cidadão que se qualifica e não do Estado de Direito que a garante, associando assim, o desemprego estrutural a falta de qualificação ou competências do cidadão-trabalhador (Lima, 2011).

Neste sentido, como o Capital se tornou mundial, cabe também criar-se estratégias para que a educação seja globalizada, pois é mister que os trabalhadores se enquadrem no Modo Estatal Global (Farias, 2013) e na mundialização do Capital, por intermédio de uma educação que conduz a ideologia da empregabilidade, sob o viés da educação para a cidadania global preconizada pela UNESCO, que advoga que deve existir uma “educação para a paz” (UNESCO, 1995).

Farias (2014a) em sua obra “O Imperialismo Global: Teorias e Consensos” vem argumentar acerca da ‘*Pax Imperialis*’ que advém do cosmopolitismo liberal que objetiva garantir a paz global, através de instrumentos jurídicos e institucionais universalistas, tais como a UNESCO, colocados à disposição do Modo Estatal Global, em suas “potências nacionais, super-potências regionais e hiper-potência planetária”.

Nesta *pax imperialis*, não é a história que faz as eras, mas os homens poderosos, num quadro autoritário de primazia da governança global sobre os governos nacionais, de confusão entre guerra e paz, transmutação entre anjos e demônios, de ambivalência entre idealismo e real-politik, **de antinomia entre potência e fraqueza estatal nacional**, etc (Farias, 2014a, p. 35 – grifo nosso).

Partindo desta discussão sobre a antinomia entre potência e fraqueza estatal nacional, que Hill (2003, p. 32), preconiza que “o capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada”.

Por isso que, os professores são perigosos, mas necessários para o Capital, pois eles são fulcrais na produção da força de trabalho adequada ao seu desenvolvimento. Portanto, o Estado Capitalista precisa controlar o processo educacional da massa de trabalhadores, por dois motivos: (1) garantir que haja a produção social da força de trabalho moldada ao capitalismo pós-fordista; (2) Garantir que não exista e nem venha a existir métodos educacionais opostos ao processo de produção de trabalhadores alienados.

É neste contexto que a UNESCO, traz à baila a pauta do Estado

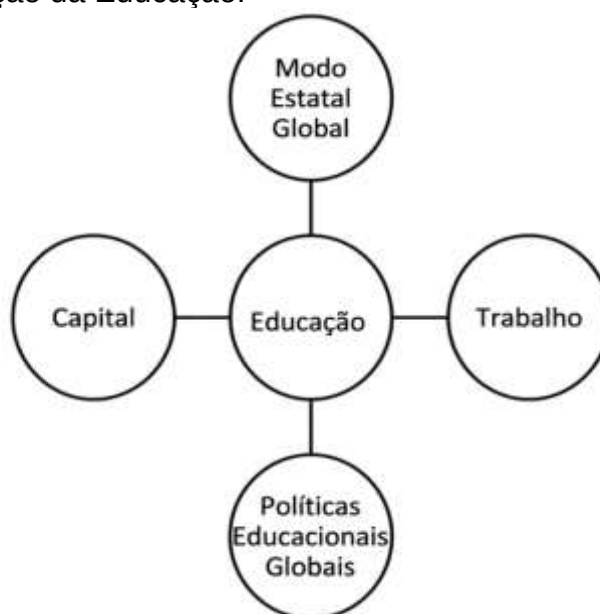
Intervencionista forte preconizado por Hill (2003), a partir da sua obra intitulada de: “Fortalecimento do Estado de Direito por meio da Educação: um guia para formuladores de políticas”. Embora em seu discurso, venha descrever que, “este guia não apoia os formuladores de políticas educacionais na criação de cidadãos obedientes e sem capacidade crítica” (UNESCO, 2019, p. 60), se tratando de um Estado em sua Forma Capitalista, a educação de forma silogística, em uma totalização concreta, complexa e contraditória, também assume sua forma capitalista, reproduzindo no homem-trabalhador, a ontologia do ser social capitalista.

Para Mészáros (2006), a educação em seu sentido ontológico (Geral), ou seja, independente de quando, como ou onde ocorra (família, igreja, partido político, universidade, etc.), possui o papel de mediadora entre a humanidade e o indivíduo. Neste sentido, a humanidade (Universal), a educação (Particular) e o indivíduo (Singular), constituem um silogismo. Em suma, cabe a educação como mediadora, fazer apreender pelo indivíduo aquilo que historicamente foi desenvolvido pela humanidade (Darcoleta, 2016).

Entretanto, ao passo que o homem é um ser singular (único – diferente de qualquer outro indivíduo), ele é também possuidor de uma generalidade, pois possui características que o tornam semelhante a qualquer outro indivíduo. O indivíduo singular e o indivíduo geral em sua complexidade, vão existir e se expressar a partir da particularidade da educação (Darcoleta, 2016). Sendo assim, o homem é produtor e produto da sociedade (Lukács, 2010), e a sociedade estabelecida na contemporaneidade é uma sociedade capitalista, baseada na alienação do trabalho e que, portanto, possui mediações alienadas.

Então a humanidade expressa por Mészáros (2006) na sociedade capitalista é na verdade o próprio Capital, e o Indivíduo, o próprio trabalho, fruto do trabalhador alienado pelo capital, que precisa de uma mediação alienada, que se configura na educação em seu sentido amplo, como preconiza Darcoleta (2016, p. 112) ao exprimir que quando se trata de “educação na sociedade capitalista, podemos dizer que ela exerce, em grande medida, uma mediação alienada, visto que atua para (com)formar nos indivíduos os interesses do capital e não interesses coletivos”. Sendo assim, a mediação da educação se estabelece tanto entre Capital (universal) e Trabalho (singular), como entre Modo Estatal Global (universal) e Políticas Públicas Globais (singular), como observa-se na figura 7.

Figura 7- A Mediação da Educação.



Fonte: elaboração própria (2026).

Diante do exposto, partindo de premissas universalmente aceitas, através do raciocínio silogístico, chegamos ao silogismo descrito na tabela 11, utilizando as categorias do Universal, Particular e Singular, no que tange à Educação Globalizada sob os mandamentos da UNESCO, com base nas seguintes premissas:

(Premissa 1) - O modo de produção capitalista é garantido pela força de produção (capital e trabalho) e relações de produção (Marx, 1990).

(Premissa 2) - As relações de produção entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho se dá pela mediação causada através da alienação e reificação (Mészáros, 2015, p. 101; Brunhoff, 1985).

(Premissa 3) - A alienação e reificação é garantida e reproduzida pelos aparelhos ideológicos da educação (Gramsci, 2010); (Ideologia da Competência Neoliberal - Chauí, 2014).

(Conclusão) - Logo, as relações de produção entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho se dão pela mediação da educação (Capital-Educação-Trabalho).

Tabela 11 - Silogismo da Educação Globalizada sob os mandamentos da UNESCO.

Geral	Particular	Singular
Capital	Educação	Trabalho
Modo Capital Globalizado	Modo de Educação Globalizada	Formas concretas de trabalho
Mundialização da acumulação; financeirização; divisão internacional do trabalho; superpopulação relativa mundializada.	Modo Educação Global - Educação ao Longo da Vida (UNESCO); Educação para a cidadania Global (UNESCO); formação por competências.	Políticas públicas educacionais nacionais e regionais (Brasil, Portugal); currículos; avaliações; instituições.

Fonte: elaboração própria (2026).

Diante do Exposto na tabela 11, que descreve o silogismo da educação globalizada, podemos discutir a forma-educação capitalista (Figura 8) que está sustentada por três premissas que geram uma conclusão, as quais são:

Premissa 1: A célula da sociedade capitalista é a mercadoria, que leva ao dinheiro, que leva ao capital, que leva a acumulação, que leva a crise (Marx, 1990).
 Premissa 2: “O trabalhador não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalho como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (Karl Marx, 2018, p. 111). Sendo assim, o trabalho do homem é uma mercadoria.

Premissa 3: “o homem somente pode vir a ser homem através da educação. Ele não é outra coisa senão o produto da sua educação” (Kant, 1999, p. 15). Sendo assim, a mercadoria só pode ser feita pelo homem educado, logo a célula da mercadoria é a educação. Conclusão: Logo, a mediação central da sociedade capitalista é a educação.

Figura 8 - Forma-Educação Capitalista.

	Educação Propriamente Dita		Governo da Educação	Governabilidade da Educação
	ESSÊNCIA	Mediação Central	APARÊNCIA	Políticas Públicas Educacionais
OBJETIVIDADE	Divisão do Trabalho	EDUCAÇÃO	Aparelhos da Educação	
SUBJETIVIDADE	Luta de Classes		Legitimação da Educação	
	ESSÊNCIA	Mediação Central	APARÊNCIA	

Fonte: adaptado de Farias (2016a).

Partindo da Figura 8 chegamos ao Silogismo do Aparelho Globalizado Ideológico da Educação: (Premissa 1) - Os aparelhos ideológicos da Educação,

condicionam o trabalhador a se adaptar ao sistema global do capital; (Premissa 2) - O aparelho ideológico da educação é regido pelo Estado e pelo Capital; (Premissa 3) – a forma histórica e contraditória do Estado enquanto mediação funcional do capital em escala mundial é o Modo Estatal Global (Farias, 2013); (Premissa 4) - O Capital é globalizado; (Conclusão) - Logo, o aparelho ideológico da educação é globalizado.

A partir da compreensão da Lei Geral da Acumulação Capitalista, formulada por Karl Marx (1990), segundo a qual a acumulação de capital se realiza por meio da exploração da mais-valia do trabalhador assalariado e da formação da superpopulação relativa, que amplia o poder de barganha da burguesia para impor baixos salários ao proletariado, submetendo-o à precarização do trabalho mediante a insegurança da perda do emprego, torna-se necessário, no contexto da mundialização do capital no pós-fordismo, também mundializar a superpopulação relativa.

Para mundializar a superpopulação relativa, de forma a acompanhar as exigências do novo regime de acumulação pós-fordista centrado no sistema de produção toyotista, órgãos internacionais, tais como a UNESCO, regidos pelo Imperialismo Global, a dialética entre o capital globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2013), prescrevem aos Estados-nações políticas educacionais para que estas venham aliviar a pobreza, a desigualdade e as mazelas sociais, em sua aparência, mas em sua essência, sob a ideologia da empregabilidade, ideologia da competência e ideologia do capital humano, venham formar uma superpopulação relativa mundializada de mão de obra qualificada e alienada, a se adequarem à lógica do capital pós-fordista, a fim de manter-se a forma de produção capitalista mediante a acumulação do capital.

Sendo assim, para tanto, é necessária a educação globalizada, que assim como o Modo Estatal Global, possui em suas formas, níveis nacional, regional e planetário (Farias, 2016a), a educação globalizada também, assume suas formas nacional (MEC-Brasil), regional (Leis Gerais de Educação da América Latina) e planetária (UNESCO, ONU, OCDE, OIT, etc). Por isso, a partir dos estudos do Modo Estatal Global e do Imperialismo Global de Farias (2013), expõe-se o modo educação globalizada como mediadora entre o Capital Globalizado e o Modo Estatal Global, como silogismo que compõe a totalidade do imperialismo global.

Conclusão da Parte 2

Diante do exposto, ao final desta segunda parte, evidencia-se que a Educação para a Cidadania Global, inserida no interior do Modo Educação Globalizada, participa contraditoriamente do processo de perda da autonomia proletária, ao deslocar a consciência de classe para formas abstratas de cidadania, individualizar a responsabilidade pela inserção no mercado e fragmentar as possibilidades de organização coletiva do proletariado em escala mundial.

Entretanto, as próprias contradições produzidas pela mundialização do capital, pela precarização do emprego e pelo aprofundamento das desigualdades tendem também a impulsionar novas formas de resistência internacional da classe trabalhadora. Nesse movimento dialético, o proletariado passa a reorganizar-se por meio de sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais e redes transnacionais de solidariedade, buscando superar a falsa consciência produzida pela lógica do capital globalizado.

Assim, a luta contra a perda da autonomia proletária articula-se à construção de uma consciência possível, compreendida como mediação histórica entre a experiência concreta da exploração e a constituição do proletariado enquanto sujeito coletivo capaz de projetar formas emancipatórias de sociabilidade para além dos limites do capitalismo global.

A análise desenvolvida ao longo desta parte evidencia que a educação, no contexto da mundialização do capital, desempenha um papel central na reprodução das relações sociais capitalistas. Longe de ser neutra, ela se configura como uma mediação estratégica que contribui para a formação de sujeitos adequados às exigências do mercado, reforçando a lógica da empregabilidade e da adaptação contínua. Dessa forma, a educação participa ativamente do processo de reprodução do capital, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva, porém também cria os meios para sua emancipação.

3 – A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA NA CONFIGURAÇÃO FORDISTA.

Esta seção demonstra como o proletariado para si resiste à lógica fordista, que busca assegurar o pleno emprego e a integração proletária na ordem e no progresso do capitalismo liberal, amenizando a luta de classe. A compreensão da Educação para a Cidadania Global no contexto pós-fordista exige recuperar as bases históricas da educação fordista, uma vez que foi nesse regime de acumulação que se consolidaram as formas modernas de disciplinamento educacional da força de trabalho. Ao longo dos séculos XX e XXI, o Estado, ainda que assumindo formas diferentes, sempre interveio no mercado de trabalho, mas sempre combinando fatores como a ‘disciplina do trabalho e a insegurança do emprego’ para utilizar a força de trabalho (Brunhoff, 1985). Coadunando com Brunhoff, Braverman (2015, p. 238) taxa que “no seio das nações capitalistas, miséria e ‘insegurança’ tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social”. Sendo assim, quais estratégias foram utilizadas pelos sistemas de produção e pelos regimes de acumulação do capital fordistas e pós-fordistas para disciplinar e trazer insegurança ao trabalhador?

Ao longo da história o que temos de material sobre as transformações do capital são concernentes aos tipos de sistemas de produção capitalista e as características atinentes ao trabalho em cada uma dessas formas de reprodução do capital. Como expressa Lipietz e Leborgne (1988, p. 12), o modelo de desenvolvimento capitalista se apresenta como um conjunto de três aspectos: “uma forma de organização do trabalho (um paradigma industrial), uma estrutura macroeconômica (um regime de acumulação), um conjunto de normas implícitas e de regras institucionais (um modo de regulação) no que toca à relação salarial”. Sendo assim, o taylorismo/fordismo, pode ser expresso como uma paradigma industrial, que “se baseia na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas, e rotinas de trabalho padronizadas (tayloristas)” (Clarke, 1991, p. 119); como um regime de acumulação, pois “menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo” do século XX (Antunes, 2011, p. 35); e como um modo de regulação, haja vista que a “regulação de

uma relação social é a maneira pela qual essa relação se reproduz, apesar de seu caráter conflitual, contraditório" (Possas, 1988, p. 196 apud Lipietz, 1984, p. 12).

Os sistemas de produção que emergem em constantes contextos sócio-históricos, dizem respeito a formas de organização e gestão do trabalho (Heloani, 2023). Dentre as principais formas de sistemas de produção globalizados está o taylorismo. Como preconiza Braverman (2015, p. 82), "a divulgação das ideias de Taylor não se limitou aos Estados Unidos e Inglaterra; em pouco tempo ele se tornou conhecido em todos os países industriais", a citar, principalmente, França e Alemanha.

Diante do exposto, iremos analisar o taylorismo, enquanto sistema de produção, do ponto de vista dos seus métodos de produção e organização do trabalho, pois, "logicamente, o taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo" (Braverman, 2015, p. 79). O Próprio Frederick Winslow Taylor, em seu livro intitulado "Princípios de administração científica" lançado em 1911, argumenta que um dos seus principais objetivos com o livro é "tentar convencer o leitor de que o remédio para essa ineficiência está antes na administração que na procura do homem excepcional ou extraordinário" (Taylor, 2020, p. 2), ou seja, a ineficiência da produtividade e portanto, do desenvolvimento socioeconômico, se dá pela falta de uma 'administração', expressão utilizada por Taylor, que faz a alusão, a organização do trabalho, de forma racional:

No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia. Isso, entretanto, não significa, absolutamente, que os homens competentes não sejam necessários. Pelo contrário, o maior objetivo de uma boa organização é o aperfeiçoamento de seus homens de primeira ordem; e, sob direção racional, o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção (Taylor, 2020, p. 2).

Frederick Winslow Taylor, foi um dos idealizadores do movimento da administração científica, que tinha o objetivo de aumentar a eficiência do trabalho nas indústrias estadunidenses. "O berço da administração científica foi a Sociedade Americana dos Engenheiros Mecânicos (ASME), fundada em 1880, da qual Taylor era sócio e chegou a presidente" (Maximiano, 2023, p. 65). Tanto é que os princípios da administração científica foi um estudo "feito para ser apresentado à *American Society of Mechanical Engineers*" (Taylor, 2020, p. 2).

Uma das maiores pautas das ASME era o problema dos salários. A forma de pagamento efetivada na época, por dia trabalhado e por peça produzida, levava o trabalhador a perceber que o resultado do seu trabalho beneficia somente o patrão (Maximiano, 2023, p. 64). Diante da percepção do trabalhador acerca do processo de **mais valia**⁴ argumentada por Karl Marx, os donos do meio de produção teriam agora a missão de criar uma subjetividade na mente dos trabalhadores, através do discurso de que o patrão estaria em busca da prosperidade do trabalhador. Por isso, Taylor discorre que “o principal objetivo da Administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (Taylor, 2020, p. 5). Neste sentido, Taylor estava estabelecendo através deste discurso um apaziguamento entre capital e trabalho, através da ideologia do lema da prosperidade ao trabalhador, camuflando a luta de classes:

Logo de início, Taylor nos fornece uma indicação precisa de como estruturou seu discurso de poder. Em primeiro lugar, estabelece uma relação formal de reciprocidade entre dois sujeitos histórica e politicamente desiguais: capital e trabalho. Essa reciprocidade seria possível através da prosperidade, que traria vantagens para ambos pela associação de interesses (Heloani, 2023, p. 21).

“Não é a melhor maneira de trabalhar em geral o que Taylor buscava, como Friedman parece presumir, mas uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado” (Braverman, 2015, p. 81). Ou seja, o trabalho alienado se traduz na força de trabalho comprada e vendida, e portanto, uma das estratégias adotadas por Taylor, foi a do Homem Economicus, teoria que parte do pressuposto que o que motiva o proletário a ser produtivo, se adequando a precarização do emprego, é a recompensa salarial (Maximiano, 2023).

“O problema do qual a Sociedade ocupou-se quase exclusivamente nas reuniões iniciais era o chamado problema dos salários”. Diante disto, Taylor constituiu, a *piece-rate system* (Um sistema de pagamento por peça), um dos primeiros trabalhos da administração científica. Não havia uma forma científica de se calcular o preço adequado a ser pago ao trabalhador por sua produção, dado os custos e o preço de venda. Os donos dos meios de produção estipulavam um valor a ser pago por peça

⁴ “De fato: o consumo individual do trabalhador é para ele mesmo improdutivo, pois reproduz apenas o indivíduo necessitado; ele é produtivo para o capitalista e para o Estado, posto que produz a força produtora de riqueza alheia”. (Marx, 1990, p. 158)

produzida de forma empírica, e quando a produção aumentava de tal forma que não se tinha o montante de dinheiro para pagar os funcionários, a burguesia diminuía o valor pago por peça antes acordado. Esta diminuição do valor a ser pago por peça produzida era a maior causa da insatisfação dos trabalhadores. Diante deste problema, Taylor empreendeu os estudos dos tempos e movimentos, para determinar qual o tempo médio que um trabalhador gastava para produzir determinada peça realizando movimentos eficientes. Conhecendo o tempo médio de produção, Taylor poderia determinar o preço adequado a ser pago ao trabalhador, desta forma, evitando a redução do valor pago por peça (Maximiano, 2023, p. 64).

Com a administração científica de Taylor, ou seja, com os estudos dos tempos e movimentos, e através do sistema de pagamento por peça, houve a diminuição da insatisfação dos trabalhadores, dado que não houve mais a diminuição do valor pago por peça. Como ressalta Antunes (2023, p. 29 - grifo do autor), “com seus princípios de administração ‘científica’, Taylor buscava reverter a discórdia entre operariado e gerência capitalista”. O objetivo principal a ser conquistado com este apaziguamento era levar o proletariado e a burguesia, ainda que tivessem interesses distintos, a partilharem de um objetivo comum, aumentar a produtividade. Tanto é que Taylor (2020, p. 16), argumentou que, “essa cooperação estreita, íntima e pessoal, entre a direção e o trabalhador, é parte essencial da administração científica ou administração das tarefas”.

O problema dos salários se dava, pois no pagamento por dia de trabalho, o salário era fixo, e os trabalhadores efetuavam o **marcapasso**⁵ prescrito por Taylor, haja vista que não observavam vantagem em se esforçar para produzir mais, já que não haveria recompensa por este esforço. Já no sistema de produção por peça produzida, quando a produção aumentava significativamente, por não terem planejado os custos de produção, os administradores, não tendo caixa para pagar os trabalhadores, diminuíam o valor pago por peça, o que gerava conflitos entre os donos dos meios de produção e o trabalhador, que prevendo a redução de valor da peça produzida, de forma proposital, não se esforçava para aumentar a produtividade,

⁵ A expressão marca-passo utilizada por Taylor designava a moleza, ritmo lento imposto pelos trabalhadores, restringindo assim a produção. Taylor dividiu em duas categorias o marca-passo: marca-passo natural e sistemático. O marca-passo natural exprimia um desejo natural do homem de relaxar o trabalho, enquanto, o marca-passo sistemático, o qual Taylor dava mais atenção, era um relaxamento por parte do trabalhador, que advinha da interação e relação com outros trabalhadores, uma barganha, um efeito geral propositado e articulado (Fonseca, 2007, p. 36.)

deixando-a em uma margem mínima de segurança da manutenção do valor acordado por peça produzida (Maximiano, 2023).

Para resolver o problema dos salários, Taylor implementou a administração científica, que segundo ele, consiste em uma combinação de elementos que pode ser sumariada em: “1º) Ciência, em lugar de empirismo; 2º) Harmonia, em vez de discórdia; 3º) Cooperação, não individualismo; 4º) Rendimento máximo, em lugar de produção reduzida; 5ª) Desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência e prosperidade”. (Taylor, 2020, p. 89).

Um dos principais objetivos da administração científica de Taylor foi “manter a divisão equitativa de trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário” (Taylor, 2020, p. 23). Como expõe Braverman (2015, p. 81), “nesse sentido, ele (Taylor) foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida”.

A divisão do trabalho está baseada no estudo dos tempos e movimentos, desenvolvido por Taylor, o qual foi a grande resposta ao problema dos salários, haja vista que com este estudo, Taylor conseguiu definir os movimentos corretos que cada trabalhador deveria executar para cada tipo de atividade, a fim de evitar fadiga muscular, bem como o tempo médio padrão que um trabalhador dando o melhor de si levaria para cumprir a tarefa. De posse destas informações, o administrador poderia definir o valor pago por peça produzida e prever o valor bruto a ser pago aos trabalhadores, sem que houvesse diminuição do valor acordado durante o processo de pagamento (Taylor, 2020). Neste sentido, o estudo dos tempos e movimentos, efetivado por Taylor, foi a base para a construção de uma das ideias fundamentais da administração científica: “a produtividade resulta da eficiência do trabalho e não da maximização do esforço. A questão não é trabalhar duro, nem depressa, nem bastante, mas trabalhar de forma inteligente” (Maximiano, 2023, p. 68).

Diante do exposto, o principal legado do Taylorismo, enquanto sistema de produção, foi a administração científica, que impunha uma maciça divisão do trabalho, o que propiciou uma maior acumulação do capital, haja vista que pela divisão do trabalho a força de trabalho poderia ser comprada de forma mais barata, como salienta Taylor (2020, p. 24), “o homem, cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais

economicamente mediante divisão do trabalho”. De igual forma, corrobora Bravaerman (2015, p. 74):

O trabalho pode ser dissociado, pode ser separado em elementos, alguns dos quais são mais simples que outros e cada qual mais simples que o todo. Traduzido em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador (Braverman, 2015, p. 74).

Assim como no sistema de produção taylorista, no sistema de produção fordista, Ford também acreditava que a principal variável que motivava o homem a produzir mais era a recompensa salarial. Portanto, como expõe Gramsci (2010, p. 17), os altos salários promovidos pelo Fordismo, foram uma estratégia “para a pacificação dos conflitos operários provenientes da implantação da linha de montagem tendo por base a redução das operações produtivas ao aspecto físico ‘maquinal’”. De igual forma Castel (2009, p. 419) argumenta que o salário é “uma forma da disciplina do trabalho que regulamenta o ritmo da produção, e o quadro legal que estrutura a relação de trabalho, isto é, o contrato de trabalho e as disposições que o cercam” (Castel, 2009, p. 419).

A estratégia de Ford para apaziguamento dos conflitos, de forma que os trabalhadores da *Ford Motor Company* se conformassem com o sistema de produção em massa da linha de montagem móvel, foi a introdução do *Five Dollars Day*. Ford instituiu o valor de 5 dólares por dia para o trabalhador da Ford, dobrando o salário, acima da média do que era pago pela concorrência, e também foi pioneiro em reduzir a carga horária de trabalho, instituindo a jornada de 40 horas semanais, com 8 horas de trabalho por dia e cinco dias trabalhados semanalmente.

Segundo Maximiano (2023, p. 78) a motivação de Ford ao aumentar os salários e reduzir a jornada de trabalho, era “que seus operários deveriam poder comprar o produto que fabricavam”. Como dizia Ford em seu slogan: “nossos operários devem ser também nossos clientes”. Segundo Gorz (2005, p. 09) “o operário produtor é substituído pelo trabalhador consumidor. Constrangido a vender todo o seu tempo, a vender sua vida, ele enxerga o dinheiro como o que tudo deve comprar simbolicamente”. Clarke (1991) ressalta que o *five dollars day* foi uma das principais estratégias utilizadas por Ford para o disciplinamento e controle dos trabalhadores:

Em 1914, Ford introduziu um esquema muito mais radical, que utilizava salários mais altos e supervisão extensa, num exercício extremamente ambicioso de engenharia social, o "Dia de Cinco Dólares", que cortava as horas de trabalho e prometia mais que o dobro do salário (sob a forma de "distribuição de lucros") para os que se conformavam aos padrões de Ford (Clarke, 1991, p. 139).

Entretanto, para além de promover o bem-estar social dos seus trabalhadores, Ford estava preocupado em gerar uma demanda para sua produção em massa, pois a partir de 1920, nos Estados Unidos, “as necessidades primárias oferecem ao capitalismo um mercado demasiado pequeno para absorver o volume das mercadorias que ele é capaz de produzir” (Gorz, 2005, p. 10). Ford com o *Five Dollars Day*, também contribui para criar uma sociedade salarial, que pudesse criar uma gestão política entre o mercado e o Estado (Castel, 2009). A respeito da sociedade salarial cunhada pelo regime de acumulação fordista, Farias (2001, p. 22) expõe:

Em geral, nas análises econômicas e políticas da escola da regulação não existe regime fordista de acumulação intensiva sem evolução paralela tanto do poder de compra quanto da rentabilidade. Isto é garantido por uma relação salarial capaz de tornar possível a harmonia entre assalariados e empresário, mas que tem por premissa uma regulação, realizada por intermédio de um sistema de instituições estatais e contratuais.

Farias (2001), ao tratar da sociedade salarial apontada pela escola francesa de regulação, expõe que não existe regime fordista de acumulação sem o crescimento do poder de compra. Por isso que a sociedade salarial também é sinônimo de sociedade do consumo. Neste sentido, Lipietz e Leborgne (1988) apontam que existe uma diferenciação entre regime de acumulação, sistema de produção e modo de regulação. O regime de acumulação diz respeito a toda estrutura macroeconômica necessária para promover a acumulação do capital, o sistema de produção diz respeito a forma de organização do trabalho e o modo de regulação, diz respeito ao conjunto de normas organizacionais principalmente no tocante à relação salarial. Sendo assim, “o regime de acumulação aparece, portanto, como o resultado macroeconômico do funcionamento de um modo de regulação, tendo por base um modelo de industrialização” (Lipietz; Leborgne, 1988, p. 13).

Portanto, não há regime de acumulação fordista, sem um modo de regulação fordista, ou seja, sem uma estrutura de disciplinamento do trabalhador para que este se submeta aos moldes do sistema de produção fordista. Como afirma Gorz (2005, p. 09) “o trabalho assalariado não é somente para o capital o meio de desenvolver-se,

ele é também, por suas modalidades e sua organização, um meio de dominar o trabalhador”. Destarte, o principal modo de dominar (disciplinar) o trabalhador é através do modo de regulação da sociedade salarial.

Dentro do contexto do modo de regulação da sociedade salarial fordista, segundo Heloani (2023, p. 55), o fordismo, consiste em “um mecanismo disciplinar modelizador da percepção dos trabalhadores através de uma pedagogia que valorizava a eficiência, a produção e a colaboração entre patrões e empregado”. Ford instaura a administração participativa a partir da Participação nos Lucros e Resultados (PLR), quando em 1914 reparte o controle acionário da *Ford Motor Company* com seus empregados. Como preconiza Clarke (1991, p. 141);

através de acordos de produtividade e da ideologia da "participação nos lucros", foi institucionalizado um interesse comum entre o empregador e os sindicatos, representando o "trabalhador coletivo", postado acima do conflito diário de interesses entre o empregador e os trabalhadores ou determinadas seções (Clarke, 1991, p. 141).

O trabalhador da Ford passa a ser sócio juntamente com o seu patrão, portanto, gerando assim, uma nova identidade de interesses, no qual o trabalhador deseja o aumento da produtividade, haja vista que isso significava também o aumento da sua recompensa salarial. Assim, “Ford redefine a relação trabalho-capital como sendo de sociedade” (Heloani, 2023, p. 52), quando expressa: “O patrão é sócio do seu empregado e este o é do seu patrão” (Ford, 1964, p. 90). A sociedade salarial fordista usa então a estratégia de disciplinamento através da modelagem da percepção dos trabalhadores, transformando a essência da luta de classes entre proletariado e burguesia, em aparência da colaboração entre empregado e patrão, através da administração participativa nos lucros. Como expõe Clarke (1991, p. 135) “o fordismo procurava fundir a força de trabalho num todo orgânico, formando um genuíno “trabalhador coletivo”, em que a contribuição produtiva de cada indivíduo e cada grupo dependia da contribuição de cada um dos outros”.

Outra ideia inculcada na mente dos trabalhadores por Ford como mecanismo disciplinar modelizador da percepção dos trabalhadores, era sua fala de que os salários deveriam ser proporcionais à produtividade e isso levaria à prosperidade (Ford, 1964). Essa ideia de que o trabalhador está ganhando um salário conforme a sua produtividade e que participava nos lucros, altera a percepção do trabalhador sobre a essência da mais-valia preconizada por Marx (2018, p. 40):

A mais-valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga, em troca, o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não para, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produza agora, e que passa então ao montante do salário, se chama mais-valia (Marx, 2018, p. 40).

Com a percepção do trabalhador alterada sobre a precarização do emprego, sobre a alienação do trabalho e sobre a mais-valia, este passa a ter uma falsa sensação de liberdade, entretanto, quanto maior for a disciplina estabelecida por intermédio de normas institucionalizadas a fim de aumentar a produtividade, menor será a liberdade do trabalhador, como expõe Seligmann-Silva (2022):

A institucionalização das disciplinas ocorre por meio de regulamentos e normas internas, de práticas administrativas diversas, inseridas ao longo das linhas hierárquicas, da fixação de procedimentos de serviço detalhados e de regras de comportamento. Pois mesmo os procedimentos aparentemente destinados a tornar mais eficiente e eficaz a produção, voltam-se, simultânea e, em geral, disfarçadamente, para o objetivo ordenador-disciplinador. Quanto mais minuciosos forem esses corpos de regras e quanto maior for o aparato destinado a controlar o seu rigoroso cumprimento, mais fortemente estabelecida estará a disciplina e menor será a liberdade (Seligmann-Silva, 2022, p. 167).

Diante do exposto, o taylorismo e o fordismo não se limitam a constituir um sistema disciplinar no interior da fábrica, mas configuram um projeto social e político que visa alterar a percepção do trabalhador acerca da organização do trabalho e de seus mecanismos de regulação, em função da promoção do regime de acumulação do capital (Heloani, 2023). Nesse sentido, buscam instituir “um modo de remuneração da força de trabalho, o salário – que comanda amplamente o modo de consumo e o modo de vida dos operários e de sua família” (Castel, 2009, p. 419).

Sendo assim, evidencia-se que, na configuração fordista, a educação desempenha papel central na integração do proletariado ao regime de acumulação, articulando-se à promessa do pleno emprego e à estabilidade das relações de trabalho. Nesse contexto, a formação educacional orienta-se para a especialização e para a adaptação do trabalhador às exigências da produção em massa, contribuindo para a reprodução das condições de exploração sob formas relativamente estabilizadas.

Entretanto, tais determinações não se apresentam de maneira abstrata, mas se concretizam em formas específicas assumidas pela educação no interior desse regime. Assim, torna-se necessário analisar como o Modo Educação Globalizada se manifesta no contexto fordista, evidenciando suas particularidades e suas mediações no processo de formação da força de trabalho.

3.1 Fordismo no Modo Educação Globalizada

No contexto do regime de acumulação fordista, a educação não se configura como uma mediação neutra, mas como parte integrante de um projeto historicamente determinado do capital. Trata-se de uma estratégia orientada à formação de uma força de trabalho adequada às exigências da produção em massa, marcada pela padronização, pela especialização funcional e pela estabilidade relativa das relações de trabalho.

Nesse sentido, a educação fordista insere-se em um movimento intencional de organização da sociedade capitalista, no qual a formação do trabalhador é direcionada à sua integração ao processo produtivo e à consolidação de um padrão de sociabilidade compatível com a lógica da acumulação. A promessa do pleno emprego, associada à expansão dos sistemas educacionais, expressa não apenas uma condição econômica, mas um projeto de conformação social, no qual a educação atua na internalização de valores e comportamentos necessários à reprodução do capital.

Assim, o Modo Educação Globalizada, em sua forma fordista, deve ser compreendido como parte desse projeto, no qual a formação educacional se orienta para atender às necessidades do capital, assumindo para tanto a função de disciplinar o trabalhador através da especialização, a se moldar as condições de estabilidade requeridas pelo regime de produção vigente, conforme tabela 12.

Tabela 12- Dialética do modo ontológico de ser da educação fordista na escala capitalista global.

Modo de Produção	Ontologia da forma de ser	Conexões formais e funcionais	Desenvolvimento histórico e social determinados
Capitalista	Modo Educação Globalizada	Forma (Educação Técnica)	Educação Fordista
		Função (Disciplinamento)	Alienar pela Especialização (Promover a Divisão do Trabalho)

Fonte: elaboração própria (2026).

Para suprir o sistema de produção taylorista/fordista, estabeleceu-se um tipo de educação que pudesse adequar os trabalhadores a nova dinâmica de regulação e de acumulação do capital. “O binômio taylorismo-fordismo deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo tipo de trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista.” (Antunes, 2023, p. 50).

A formação do trabalhador deste binômio taylorismo-fordismo é a desqualificação, haja vista que a qualificação do operário “é medida exatamente pelo seu desinteresse intelectual, ou seja, pelo mecanizar-se” (Gramsci, 2010, p. 76). Dados os processos técnicos exigidos pelo sistema de produção taylorista/fordista, no qual o trabalhador realizava tarefas simples e repetitivas, não era exigido do trabalhador uma qualificação, já que como afirma Ford (2012, p. 72), “a maioria dos homens que se apresentam em nossa fábrica não possuem especialidade nenhuma e em horas ou dias aprendem o seu ofício. E se não aprendem é que não prestam para nada”.

Este homem que prestava para o trabalho, segundo Ford (2012), era denominado por Taylor, de homem de primeira classe, em sua obra *Shop Management*, publicada em 1903. O homem de primeira classe é caracterizado por Taylor como desprovido de liderança, pois este trabalhador não deveria incentivar a restrição da produção através do marca-passo, devendo se sujeitar aos princípios da administração científica, sendo ‘estúpido’, ‘incapaz’ e ‘comum’, que só desenvolve as atividades solicitadas sem murmurar e sem necessidade alguma de qualificação, conforme relata Taylor:

Ora, o único homem entre oito capaz de fazer o trabalho não tinha em nenhum sentido característica de superioridade sobre os outros. Apenas era um homem tipo bovino – espécime difícil de encontrar e, assim, muito valorizado. Era tão estúpido quanto incapaz de realizar a maior parte dos trabalhos pesados. A seleção, então, não consistiu em achar homens extraordinários, mas simplesmente em escolher entre homens comuns os poucos especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista. Ainda que nesse grupo somente um entre oito fosse capaz de fazer o trabalho, não tivemos a menor dificuldade em conseguir todos os homens de que necessitávamos – alguns na própria fábrica, outros em localidades vizinhas – perfeitamente adequados para o serviço (Taylor, 2020, p. 38).

A expressão, “um homem tipo bovino”, é utilizada para caracterizar o trabalhador ideal segundo Taylor, o qual faz apologia a diferenciação entre execução e concepção. O trabalhador ideal apenas executa sem ter o lado da concepção, haja vista que toda atividade cerebral deveria ser removida da fábrica (Maximiano, 2023). Conforme explicita, Lipietz e Leborgne (1988, p. 13) os princípios do taylorismo, enquanto sistema de produção, perpassam por “uma padronização rigorosa dos gestos operativos, e correlativamente uma rigorosa separação entre OeM e a fábrica, entre a concepção e a execução manual”. Assim, “Taylor estabelece como base da sua metodologia a necessidade, pela gestão capitalista, de reduzir toda forma de saber-fazer no trabalho a tarefas” (Antunes, 2023, p. 20).

Diante desta divisão do trabalho, entre execução e concepção, ocorre a alienação do trabalhador, a qual se deu em função do modo de produção capitalista taylorista/fordista. Esses modos de produção ocasionaram, “para usar uma expressão do Lukács, a desantropomorfização do trabalho”. Esta abordagem mais mecanicista e científica para a gestão de tarefas e operações, que consistia na separação entre o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, repercutiu na especialização do trabalho fragmentado (Antunes, 2009, p. 28).

Taylor (2020) ao enfatizar que não teve nenhuma dificuldade em recrutar trabalhadores para o trabalho taylorista regido pelos princípios da administração científica, contextualiza a superpopulação relativa preconizada por Karl Marx (2018), o qual é a mola propulsora do regime de acumulação do capital, pois enquanto há desempregados e pobres em busca de vender a sua força de trabalho, a burguesia possui maior poder de barganha para oferecer baixos salários sob condições precarizadas de trabalho. Como preconiza Antunes (2023, p. 23), o objetivo “dos métodos de Taylor é inequivocamente a extração do conhecimento da classe

trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos/as compradores/as de força de trabalho” (Antunes, 2023, p. 23).

Para garantir a formação da superpopulação relativa, Ford preconiza a desigualdade natural entre os homens, classificando-os em aptos e inaptos. Aptos a executar e inaptos a conceber (planejar), aptos a conceber (administrar) e inaptos a executar. “Todos os homens não podem prestar serviços iguais, porque o número dos aptos é muito menor do que os dos inaptos” (Ford, 2012, p. 16). É esta distinção feita por Ford entre aptos e inaptos, que desenvolve e mantém a superpopulação relativa. Neste sentido, Ford (2012) advoga que todos os homens são inaptos ao trabalho, sendo necessário capacitá-los para a produção, através de treinamento, baseado em uma educação tecnicista:

É evidente que a maior parte dos homens não o é mentalmente, embora o seja fisicamente, apta para por si mesma ganhar vida; quer isso dizer que se não for ajudada não conseguirá produzir a porção de coisas necessárias à vida, em troca da qual receberá os elementos da sua subsistência (Ford, 2012, p. 71).

A Educação nesse cenário é uma Educação “formal, parcelar, hierarquizada”. Essa educação é organizada, “pela gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores” (Antunes, 2009, p. 30). Neste sentido, a educação fordista era uma educação voltada para a desqualificação do trabalhador, haja vista que a produtividade exigida para subsidiar o regime de acumulação fordista necessitava da desqualificação do trabalhador, que consistia em sua especialização em uma atividade única. “Consegue-se uma maior produtividade através das economias de escala, assim como da desqualificação, intensificação e homogeneização do trabalho” (Clarke, 1991, p. 118).

Neste sentido, “que uma tal preocupação exista nos industriais é evidente se levarmos em conta toda uma série de cuidados e iniciativas educativas que são reveladas pelos livros de Ford e pela obra de Philip” (Gramsci, 2010, p. 78). Ford criou diversas iniciativas educativas para capacitar os trabalhadores a aderirem ao *American Way of Life*, como forma de controle orientado pela sociedade consumista, pela regulação da sociedade salarial, como descreve Clarke (1991, p. 139):

Apenas os trabalhadores maduros, com seis meses de serviço, cujos hábitos morais e pessoais passavam por rigorosos testes, eram elegíveis para as

bonificações. Para capacitá-los a passar nesses testes, Ford fundou igrejas e estabeleceu um programa de educação e bem-estar para oferecer orientação moral, ensinar inglês, inculcar valores americanos e defender o *American Way of Life*. Os trabalhadores que não passavam nos testes podiam ficar um período extra antes de serem despedidos. Foi fundado o Departamento Sociológico para desenvolver, monitorar e implementar este projeto.

Neste sentido, embora que o perfil ideal do trabalhador fordista seja o de desqualificado, “enquanto o fordismo desqualificava uma grande parte da mão-de-obra da produção direta, ele também criava a necessidade de novas qualificações” (Clarke, 1991, p. 131), haja vista que:

Para manter a linha de montagem em movimento, Ford precisava de uma camada de operários com especializações “polivalentes” a fim de preencher lacunas na linha, dominar os engarrafamentos e fazer a manutenção da maquinaria. Ao mesmo tempo, o dinamismo do fordismo, necessário para manter a superioridade competitiva de uma fábrica, implicava o desenvolvimento constante de novas ferramentas, tornos e máquinas que só podiam ser desenvolvidos por operários altamente qualificados, utilizando máquinas flexíveis e para fins diversos (Clarke, 1991, p. 131).

Neste sentido, o fordismo é caracterizado pelo que Clarke (1991, p. 135) denominou de “mercado de trabalho duplo”, “composto de uma pequena camada de trabalhadores especializados e uma grande massa de operários não-qualificados, imigrantes” (Clarke, 1991, p. 135). O mix entre qualificação e desqualificação exigido pelo fordismo, enquanto sistema de produção, mas também enquanto regime de acumulação do capital globalizado, estruturou a superpopulação relativa mundializada, o que permitiu não somente uma revolução na forma de se produzir e consumir, mas também nas relações sociais de produção, pois a rigorosa especialização das atividades, propiciou a separação entre atividades especializada e não-especializadas, o que levará “a uma Educação moldada por uma pragmática tecnocientífica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional, coisificado” (Antunes, 2009, p. 31).

“O fordismo, então, foi bem mais que uma mudança técnica, com a introdução da linha de montagem e da eletricidade: foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas”. (Behring; Boschetti, 2017, p. 86). Em Aglietta (1976, p. 96), o fordismo é um novo estágio da regulação do capitalismo. “A tese de Michel Aglietta, publicada em 1976, fez com que a ideia de fordismo se tornasse uma das fundações da Teoria da Regulação” (Veiga, 2022, p. 384). “Pode-se, portanto, dizer que os sistemas taylorista e fordista, ou simplesmente o sistema taylorista-fordista (pois Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor) caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital” (Antunes, 2023, p. 47).

Diante do exposto, evidencia-se que, no regime de acumulação fordista, o Modo Educação Globalizada se estrutura como parte de um projeto orientado à organização e integração da força de trabalho, articulando-se à promessa do pleno emprego e à estabilidade relativa das relações sociais. A formação educacional, nesse contexto, opera na conformação de sujeitos aptos à produção em massa, contribuindo para a reprodução das condições de acumulação capitalista sob formas institucionalmente estabilizadas.

Entretanto, esse projeto não se realiza de maneira isenta de tensões. A própria integração do proletariado ao sistema produtivo, mediada pela educação, engendra contradições decorrentes das condições de exploração, da divisão do trabalho e das limitações impostas à realização plena do trabalhador. Assim, ao mesmo tempo em que a educação atua na conformação da força de trabalho, ela também se insere em um campo de disputas, no qual emergem formas de percepção e contestação das relações sociais vigentes.

É nesse movimento contraditório que se abre espaço para a análise das formas de resistência do proletariado à lógica fordista, as quais se desenvolvem no interior das próprias condições criadas pelo capital, configurando o objeto do item seguinte.

3.2 Resistência do Proletariado à Lógica Fordista

Se, no regime de acumulação fordista, a educação se articula a um projeto de integração da força de trabalho às exigências da produção em massa, torna-se necessário compreender como, no interior desse mesmo processo, emergem formas de resistência por parte do proletariado. Isso porque a inserção do trabalhador nas

relações de produção, ainda que mediada por mecanismos de estabilidade relativa, não elimina as contradições estruturais do capitalismo, mas, ao contrário, as reproduz sob novas formas.

Nesse contexto, a resistência do proletariado deve ser apreendida como expressão das tensões inerentes ao próprio regime fordista, nas quais a experiência concreta da exploração, da alienação e da divisão do trabalho contribui para o desenvolvimento de formas de consciência que ultrapassam a imediatez da integração produtiva. Assim, a análise desloca-se da lógica da conformação para a compreensão das práticas e mediações pelas quais o proletariado passa a tensionar os limites impostos pelo capital.

É nesse movimento que se inscrevem as formas de organização coletiva, como sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, que, ao se desenvolverem no interior das condições fordistas, expressam não apenas respostas às contradições do sistema, mas também possibilidades históricas de sua superação.

Sendo assim, a lógica fordista de acumulação do capital, consolidada no período que vai do pós-guerra até a crise dos anos 1970, estruturou-se a partir da articulação entre produção em massa, consumo ampliado e relativa estabilização da força de trabalho, mediada por um Estado interventor. Nesse regime, o pleno emprego e a ampliação dos direitos sociais funcionaram como mecanismos de integração do proletariado à ordem capitalista, contribuindo para a redução da intensidade da luta de classes. Conforme analisa Gramsci (2001), no contexto do “americanismo e fordismo”, tratava-se de produzir não apenas um novo modo de produção, mas também um novo tipo de trabalhador, disciplinado, racionalizado e integrado culturalmente ao sistema.

No interior desse regime, o Estado assume papel central na mediação das relações sociais, atuando como instância de organização da reprodução das relações de produção, por meio da articulação de políticas públicas, inclusive educacionais, voltadas à estabilização da força de trabalho e à reprodução ampliada do capital (Poulantzas, 1978). Tal dinâmica, entretanto, não elimina as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, mas as reorganiza sob a aparência de integração social (Fonseca, 2017).

Todavia, essa integração não suprime os fundamentos estruturais do capitalismo. Como demonstrado por Marx (2018), a acumulação capitalista depende

da produção permanente de uma superpopulação relativa, que garante a flexibilidade do capital. Nesse sentido, mesmo nos contextos fordistas centrais, o pleno emprego revelou-se historicamente limitado, sendo ainda mais restrito em formações periféricas como o Brasil e Portugal, onde o fordismo se manifestou de forma incompleta e desigual (Lipietz, 1987).

No caso brasileiro, o período fordista pode ser situado entre a década de 1930 e o início dos anos 1980, marcado pela industrialização nacional-desenvolvimentista e pela institucionalização das relações de trabalho, especialmente com a Consolidação das Leis do Trabalho (1943), no contexto de um Estado interventor que buscava integrar a classe trabalhadora ao projeto de modernização capitalista (Fernandes, 1975; Oliveira, 1972; Antunes, 2009). Em Portugal, esse regime consolidou-se de forma tardia entre as décadas de 1950 e 1970, sendo interrompido pela Revolução dos Cravos (1974) e posteriormente reconfigurado no contexto da integração europeia. Em ambos os casos, observa-se a constituição de um fordismo periférico, caracterizado pela limitada universalização dos direitos sociais, pela persistência de desigualdades estruturais e pela incapacidade de promover a plena integração da classe trabalhadora (Lipietz, 1988; Reis, 2018).

A crise do fordismo, a partir da década de 1970, desencadeou um processo de reestruturação produtiva que deu origem ao pós-fordismo ou à acumulação flexível, conforme analisa Harvey (2005). Nesse novo contexto, a estabilidade do emprego foi substituída pela flexibilização das relações de trabalho, pela precarização e pela ampliação da informalidade. No Brasil contemporâneo, dados do IBGE (2023) evidenciam níveis elevados de instabilidade ocupacional, com taxas significativas de informalidade e desemprego, indicando que a promessa fordista de integração via trabalho foi superada.

É nesse cenário que se inserem as políticas educacionais analisadas no contexto do Brasil e de Portugal. No período fordista, tais políticas estavam orientadas à formação de uma força de trabalho disciplinada e integrada ao processo produtivo, como evidenciado, no Brasil, pela consolidação do Sistema S (SENAI, SENAC, SEBRAE) e pela reforma educacional da Lei 5.692/1971, e, em Portugal, pela estruturação do ensino técnico sob o regime salazarista. Contudo, a partir das transformações ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990, observa-se uma inflexão significativa: a educação passa a ser reconfigurada sob a lógica da flexibilidade e da

adaptação contínua. No Brasil, políticas como o PLANFOR (1995), a LDB (1996) e o Decreto 2.208/1997 inauguram essa transição, enquanto, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e os programas de formação profissional financiados pela União Europeia, nos anos 1990, consolidam a centralidade da qualificação e da aprendizagem ao longo da vida. Diferentemente do **fordismo clássico**⁶, tais políticas de forma periférica no Brasil, já não visam assegurar o pleno emprego, mas adaptar continuamente o trabalhador a um mercado instável e competitivo.

Nesse sentido, embora não se insiram diretamente no regime fordista, tais políticas reatualizam, sob novas bases, a lógica de integração do trabalho característica daquele período. A educação permanece como instrumento de mediação entre capital e trabalho, agora orientada não para a estabilidade, mas para a adaptabilidade permanente. Conforme destaca Frigotto (1999), a ideologia da empregabilidade desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mercado, ocultando as determinações estruturais do desemprego e da precarização.

Essa dinâmica evidencia que o disciplinamento promovido pelo Estado e pela educação não se realiza apenas por coerção direta, mas por meio da internalização de valores e ideologias que naturalizam a precariedade. Conforme Marx e Engels (1998), “as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante”, o que implica que a educação desempenha papel central na produção da falsa consciência. Nessa mesma direção, Lukács (2003) afirma que a ideologia opera como forma de ocultamento da totalidade social, dificultando a apreensão das relações de classe.

Entretanto, essa realidade contraditória cria condições para a resistência. A vivência concreta da exploração, da precarização e da insegurança social impulsiona o proletariado a questionar a lógica dominante. Como argumenta Lukács (2003), a passagem da consciência de classe “em si” para “para si” não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo mediado pelas contradições sociais. Nesse sentido, conforme desenvolvido por Farias (2023), a intensificação das contradições do capitalismo contemporâneo tende a favorecer esse movimento, na medida em que

⁶ O fordismo clássico pode ser compreendido como um regime histórico de acumulação do capital consolidado no pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizado pela produção em massa, pela padronização dos processos produtivos, pela relativa estabilidade do emprego e pela mediação estatal na regulação das relações entre capital e trabalho (Harvey, 2005).

amplia as condições para que os trabalhadores reconheçam as determinações estruturais de sua condição.

No Brasil, essa dinâmica de integração e disciplinamento do trabalho, característica do fordismo periférico, esteve diretamente associada à constituição de formas institucionais de organização e controle da classe trabalhadora. Durante o período varguista e o ciclo desenvolvimentista, a criação de sindicatos atrelados ao Estado e a institucionalização das relações de trabalho por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (1943) produziram um modelo de organização sindical marcado pelo corporativismo e pela mediação estatal (Gomes, 1988; Vianna, 1976; Oliveira, 1972).

Nesse contexto, embora a classe trabalhadora tenha sido integrada ao sistema produtivo sob formas controladas de representação, as próprias contradições dessa integração contribuíram, ainda que de modo desigual, para a emergência de uma consciência de classe “para si”, na medida em que os trabalhadores passaram a reconhecer sua posição comum no processo produtivo e a articular suas lutas para além das demandas imediatas, projetando interesses coletivos e antagonistas ao capital.

A intensificação das contradições sociais, sobretudo a partir da crise do fordismo nas décadas de 1970 e 1980, impulsionou a emergência de novas formas de organização autônoma da classe trabalhadora. Nesse cenário, destaca-se a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, que rompe com o modelo sindical estatal e passa a articular uma prática sindical mais combativa e independente. A CUT, ao lado de movimentos como o novo sindicalismo do ABC paulista e a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, representa um momento de inflexão na formação da consciência proletária no Brasil, evidenciando a passagem de uma consciência fragmentada para formas mais articuladas de consciência real (Goldmann, 1972), nas quais o trabalhador começa a perceber as determinações estruturais de sua condição.

No Brasil, essa resistência manifesta-se também por meio de múltiplas formas de organização e luta. Dados do DIEESE (2024) indicam a ocorrência de 1.132 greves no ano de 2023, com predominância na esfera pública, responsável por 55,5% dos movimentos e 69,3% das horas paradas, totalizando 628 greves e 29.352 horas de paralisação. Já a esfera privada concentrou 43,1% das greves e 28,8% das horas paradas, enquanto os movimentos mistos representaram 1,4% das ocorrências.

Esses dados evidenciam a persistência das mobilizações trabalhistas, especialmente em contextos em que a “síndrome do medo da perda do emprego” (Fonseca, 2017), se apresenta de forma menos intensa, indicando maior capacidade de enfrentamento coletivo.

De forma análoga, em Portugal, o período fordista tardio, sob o regime salazarista, caracterizou-se por um forte controle estatal sobre as organizações de trabalhadores, estruturado sob um modelo corporativista que limitava a autonomia sindical e restringia a manifestação aberta da luta de classes (Pinto, 2011; Rosas, 2012). Nesse contexto, a classe trabalhadora foi integrada de forma subordinada ao Estado, com reduzida capacidade de organização autônoma, o que contribuiu para a predominância de uma consciência “em si”, condicionada tanto pelas restrições políticas quanto pela ausência de canais institucionais efetivos de contestação (Santos, 1990; Anderson, 1974).

A ruptura desse modelo ocorre com a Revolução dos Cravos (1974), que inaugura um novo ciclo de organização e mobilização da classe trabalhadora. Nesse período, ganha destaque a atuação da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN), fundada em 1970 e fortalecida no pós-revolução, consolidando-se como principal central sindical do país. A CGTP, juntamente com o fortalecimento de partidos como o Partido Comunista Português (PCP) e, posteriormente, o Bloco de Esquerda, contribuiu para a ampliação da consciência política do proletariado português, promovendo formas mais desenvolvidas de organização coletiva e resistência (Santos, 2009).

Essa resistência também se expressa tanto no Brasil como em Portugal, através do campo educacional, por meio de práticas contra-hegemônicas que buscam ressignificar o papel da educação. Inspiradas em perspectivas críticas, essas iniciativas procuram romper com a lógica da formação para o mercado, promovendo uma educação voltada à emancipação. Nesse sentido, destaca-se o papel dos intelectuais orgânicos brasileiros e portugueses, conforme tabela 13, na disputa pela hegemonia, ressaltando que a educação pode ser simultaneamente instrumento de dominação e de transformação (Gramsci, 2001).

Tabela 13 - Intelectuais Orgânicos do Brasil e Portugal na resistência a era fordista.

País	Intelectual Orgânico	Principais Obras	Contribuição para a Consciência Proletária
Brasil	Paulo Freire	Pedagogia do Oprimido (1968); Educação como prática da liberdade (1967)	Conscientização dos oprimidos; educação dialógica; ruptura com a educação bancária
Brasil	Florestan Fernandes	A revolução burguesa no Brasil (1975); A integração do negro na sociedade de classes (1964)	Análise da formação social brasileira e da integração subordinada do trabalho
Brasil	Dermeval Saviani	Escola e democracia (1983); Pedagogia histórico-crítica (2003)	Escola como instrumento de transformação; mediação entre conhecimento e emancipação
Brasil	Gaudêncio Frigotto	Educação e crise do capitalismo real (1999); A produtividade da escola improdutiva (1984)	Crítica à empregabilidade e à subordinação da educação ao capital
Brasil	Ricardo Antunes	Os sentidos do trabalho (1999); Adeus ao trabalho? (1995)	Análise da precarização e da nova morfologia do trabalho
Brasil	Marilena Chauí	O que é ideologia (1980); Convite à filosofia (1994)	Crítica à ideologia dominante e à naturalização da dominação
Brasil	Flávio Bezerra de Farias	O imperialismo global (2014; 2023); Estado e mundialização (2000)	Formulação do Modo Estatal Global; articulação entre Estado e capital na escala mundial.
Portugal	Boaventura de Sousa Santos	Epistemologias do Sul (2010); A gramática do tempo (2006)	Crítica à globalização hegemônica; valorização dos saberes subalternos; fortalecimento das lutas sociais
Portugal	António Nóvoa	Professores: imagens do futuro presente (2009); Os professores e a sua formação (1992)	Defesa da formação crítica de professores; educação como espaço de autonomia e reflexão
Portugal	Licínio Lima	Organização escolar e democracia radical (2013); A escola como organização educativa (2001)	Crítica à mercantilização da educação; defesa da escola pública democrática
Portugal	João Barroso	A regulação das políticas públicas de educação (2006); Políticas educativas e organização escolar (2005)	Análise da regulação transnacional da educação e crítica à governança global
Portugal	Manuel Carlos Silva	Classes sociais e desigualdades (2009); Desigualdades sociais e ação coletiva (2012)	Estudos sobre estrutura de classes e desigualdades sociais em Portugal
Portugal	José Reis	Ensaio de economia impura (2007); A economia portuguesa (2018)	Análise da inserção periférica de Portugal na economia global
Portugal	Fernando Rosas	Salazar e o poder (2012); O Estado Novo (1926–1974) (2018)	Análise do Estado Novo e das formas de dominação e resistência.

Fonte: elaboração própria (2026).

Essas experiências concretas evidenciam que a transição do fordismo para o pós-fordismo não apenas reconfigura as formas de exploração, mas também transforma as modalidades de organização e consciência da classe trabalhadora. Conforme argumenta Lukács (2003), a consciência de classe se desenvolve a partir da vivência das contradições sociais, podendo evoluir da condição de classe “em si” para “para si”. Nesse movimento, como desenvolvido por Farias (2023), abrem-se possibilidades de constituição de níveis mais elaborados de consciência, como a consciência real e a consciência possível (Goldmann, 1972). No caso brasileiro e português, observa-se que a emergência de organizações sindicais autônomas e de partidos de orientação classista desempenha papel fundamental nesse processo, ao possibilitar a mediação entre a experiência imediata da exploração e a compreensão das estruturas que a produzem.

Dessa forma, a resistência do proletariado à lógica fordista, e às suas reconfigurações contemporâneas, não se limita à recusa das condições materiais de exploração, mas se expressa na construção histórica de formas organizativas capazes de articular interesses coletivos e projetar alternativas à ordem vigente (Gramsci, 2001; Antunes, 2009). Ao mesmo tempo, tais experiências demonstram que a integração promovida pelo fordismo não elimina a luta de classes, mas a reorganiza, criando as condições para o desenvolvimento de níveis mais complexos de consciência e de ação política (Marx, 1990; Lukács, 2003; Farias, 2022).

Assim, ao articular a análise histórica do fordismo com as transformações contemporâneas do trabalho e da educação, evidencia-se que a lógica de integração do proletariado, longe de desaparecer, assume novas formas no interior do capitalismo globalizado. O fordismo, ao buscar assegurar o pleno emprego e promover a integração do trabalhador à ordem e ao progresso do capitalismo liberal, operou como estratégia de contenção da luta de classes, amenizando suas expressões mais agudas por meio da mediação estatal e da institucionalização dos conflitos.

Contudo, essa integração nunca se realizou de forma plena, sendo atravessada por contradições estruturais que mantiveram viva a tensão entre capital e trabalho. É precisamente nesse terreno contraditório que emerge o proletariado para si, cuja resistência não se limita à recusa das condições materiais impostas, mas se afirma na construção de práticas coletivas e formas organizativas capazes de questionar os

limites da integração fordista e projetar possibilidades de superação da ordem vigente. Desse modo, a luta de classes não é eliminada, mas reconfigurada, reafirmando-se como elemento constitutivo da dinâmica capitalista e como condição para o desenvolvimento de níveis mais avançados de consciência e ação política do proletariado.

4 – A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA NA CONFIGURAÇÃO PÓS-FORDISTA

Esta seção demonstra como o proletariado para si, resiste à lógica pós-fordista, que busca assegurar a empregabilidade e a integração proletária na ordem e no progresso do capitalismo neoliberal, promovendo a guerra de classe. O regime de acumulação do capital pós-fordista, posto no século XXI, prescreve uma educação orientada para a interdisciplinaridade, para a polivalência e para a garantia da empregabilidade, com o intuito de promover a síndrome do medo, através da insegurança do emprego, tentando desta forma, fomentar uma educação que venha a internalizar nos trabalhadores, princípios que os tornem muito mais cooperativos do que conflitivos (Fonseca, 2018).

Entretanto, o proletariado em si, percebendo a precarização do emprego e a imposição da lógica de reprodução do capital, resiste ao modo de educação globalizada, de cunho neoliberal, construindo as condições materiais para se organizar em prol de construir a consciência possível, e então, não só resistir, mas também romper com o sistema capitalista.

Ao longo dos séculos XX e XXI, o Estado, ainda que sob diferentes formas, sempre interveio no mercado de trabalho, combinando a disciplina do trabalho e a insegurança do emprego como mecanismos de utilização da força de trabalho (Brunhoff, 1985). No século XX, assume a forma de um Estado fordista, no qual esses elementos se articulam à busca do pleno emprego. Já no final do século XX e início do século XXI, o Estado reconfigura-se como Estado pós-fordista, mobilizando tais mecanismos em função da promoção da empregabilidade.

Entretanto, verifica-se que a insegurança do emprego se intensifica no contexto pós-fordista, no qual a busca pela empregabilidade, frequentemente

impulsionada por políticas sociais, ocorre de maneira ampliada como forma de atenuar, ainda que de modo contraditório, essa mesma insegurança.

Segundo Behring (2008, p. 134) “o século XXI se inicia com transformações profundas nas políticas sociais nos países capitalistas centrais”. Entretanto, o cerne se traduz em responder: qual a origem das políticas sociais e sua ideologia? Arretche (1995, p. 18), preconiza que “a origem dos programas sociais é explicada, portanto, como uma resposta funcional à necessidade de constituição da classe operária, condição essencial para o desenvolvimento do capitalismo”.

Com a reestruturação produtiva, da passagem do fordismo para o pós-fordismo, houve a necessidade de reestruturar a força de trabalho, para que ela pudesse “estar disposta a vender-se no mercado e a assumir os riscos inerentes a esta condição”; bem como, para “assegurar as condições materiais da reprodução da força de trabalho” (Arretche, 1995, p. 18). A estratégia utilizada, usando as palavras de Mészáros (2015), é a “internalização” dos princípios do novo regime de acumulação do capital, pautado principalmente no toyotismo em suas diversas formas. O trabalhador precisa ser moldado e motivado a vender-se sem objeções à cultura do mercado do século XXI, que se traduz na polivalência, interdisciplinaridade, multifuncionalidade e busca pela empregabilidade. Como advoga Mészáros (2015, p.44): “Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”.

O veículo utilizado para promover a internalização dessa nova cultura de mercado na força de trabalho é a educação. Segundo Alves (2005, p.417), a “polivalência, um dos nexos contingentes do toyotismo, é uma iniciativa educativa do capital; é, entre outros, um mecanismo de integração (e controle) do trabalho na nova lógica do complexo produtor de mercadorias”. Neste sentido, o conceito de empregabilidade passa a fazer alusão a ser polivalente, ou seja, ter a capacidade de adquirir várias funções e vários conhecimentos (interdisciplinaridade) o que exige do trabalhador uma maior qualificação. Sendo assim, a empregabilidade deve ser conquistada pelo cidadão e não ser concedida como um direito pelo Estado. Sendo assim, o desemprego deixa de ser responsabilidade do Estado, o qual deve garantir o pleno emprego e passa a ser do cidadão que não buscou sua empregabilidade ao passo que o Estado fornece a qualificação profissional (Debrey, 2003, p. 58)

No seu artigo 205 do capítulo III da constituição brasileira de 1988 está discriminado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Sendo assim, a constituição de 1988 aponta no seu artigo 3, inciso III, que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é erradicar a pobreza (Brasil, 1988). Neste contexto, a cidadania, constante no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, é um dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro, do qual depreende-se os direitos sociais, dentre os quais o da educação (Brasil, 1988).

Neste contexto, lutar por uma Constituição que garanta direitos fundamentais, significa lutar pela preservação dos direitos sociais e das liberdades (Heller, 1999), ou seja, “os direitos de liberdade e direitos sociais, no interior de uma democracia pluralista, não se apartam, e, bem por isso, devem caminhar emparceirados” (Gonçalves, 2009, p. 7).

Diante do exposto, o direito social à educação, previsto na Constituição brasileira de 1988, deve também assegurar o direito à liberdade, possibilitando ao cidadão condições não apenas para compreender a realidade, mas também para transformá-la por meio do exercício da cidadania.

Conforme Hobbes (1974), em *O Leviatã*, o homem, no estado de natureza, no intuito de preservar a própria vida, abdica racionalmente de parte de sua liberdade ao delegar ao Estado o poder de regulá-la, em favor do estabelecimento da paz. Nesse sentido, ao buscar satisfazer suas necessidades em um contexto de recursos limitados, o homem tende a estabelecer relações de domínio sobre o outro, o que conduz à guerra. A superação dessa condição exige a constituição de um pacto social, no qual a liberdade individual é parcialmente restringida como forma de garantir a preservação da vida.

Dado o contexto da garantia do direito social à educação e do direito à liberdade, a educação para o trabalho deve promover a constituição de sujeitos (Touraine, 1997) e orientar-se para além do capital (Mészáros, 2015), uma vez que o sentido do trabalho no capitalismo não corresponde à garantia da liberdade do proletariado. Com o aprofundamento da divisão do trabalho no regime de acumulação pós-fordista, evidencia-se a centralidade do biopoder, nos termos de Foucault (2013),

isto é, o controle dos trabalhadores por meio da disciplina e da regulação, no qual “vigiar torna-se então uma função definida” (Foucault, 1987, p. 199). Nesse contexto, a insegurança e o medo configuram-se como mecanismos centrais de manutenção da acumulação do capital (Bauman, 2009).

Sendo assim, “o trabalho passa a ser um mecanismo político para garantir a ordem, ainda que através do subemprego e da manutenção das condições de miséria do trabalhador” (Cassol; Manfio; Silva, 2021, p. 242), bem como evidencia-se que a insegurança do emprego, e o desrespeito a vida ocasionados pelo capitalismo, não foram ultrapassados, com a hipótese de que houve o fim do estado de natureza (Agamben, 2002).

O direito do proletariado à preservação da própria vida configura-se como uma dimensão da luta de classes voltada ao não subjugamento a uma servidão voluntária (La Boétie, 2017), na qual o trabalhador, diante do medo da perda do emprego, submete-se voluntariamente à precarização do trabalho, servindo ao capital nos moldes pós-fordistas. Nesse sentido, “o disciplinamento dos servidores do Capital, mas sobretudo da massa trabalhadora, passou a reger-se fundamentalmente por uma lógica antívida” (Assmann, 1981, p. 296).

Nesse contexto, observa-se uma mudança de paradigma na educação profissional, no processo de transição do fordismo para o pós-fordismo, em que a polivalência da força de trabalho se torna sua principal característica. A educação profissional no pós-fordismo, mediada pelo toyotismo, ao promover a polivalência em nome da empregabilidade, contribui para a produção de novas formas de precarização, expressas na internalização da chamada síndrome do medo, conforme argumenta Farias (2003, p. 94):

Para além do fordismo e na era da globalização, a classe operária teria entrado, definitivamente, na casa ‘dos horrores’ do neoliberalismo, isto é, numa pós-modernidade insegura, improdutiva e especulativa. Portanto, as massas trabalhadoras estariam condenadas à tirania da ‘era do risco’ (grifo do autor).

O medo de perder ou não encontrar emprego, ou de se perder o que já se tem, leva o trabalhador a buscar uma maior qualificação e se sujeitar a condições precárias de trabalho no que tange ao desdobramento do esforço para ocupar várias atividades, dessa forma “os fins da empresa e a hegemonia do capital sobre o trabalho buscam

se impor sutilmente através do medo operário da perda do posto de trabalho” (Reveli; Tripodi, 1998, p. 7 *apud* Farias, 2001, p. 71-72).

A polivalência, a empregabilidade e a precarização do emprego por meio da síndrome do medo, são ferramentas nas mãos do capital para propiciar a desigualdade entre indivíduos e nações. Retira-se a responsabilidade do tipo de regime político e regime de acumulação de capital dentro dos processos históricos de dominação de poder e relação de classes, e coloca-se a diferença de qualificação e competências entre indivíduos e nações como responsável pelas desigualdades socioeconômicas existentes entre indivíduos e nações, como cita Frigotto e Ciavatta (2003, p. 61):

Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade.

A concorrência entre o nível de qualificação dos trabalhadores se torna a melhor forma de desenvolver o capital, pois agora o trabalhador não questiona mais efetivamente os donos do capital e o Estado, mas a si mesmo, o motivo do seu insucesso, desemprego e baixo salário. É a empregabilidade que agora justifica o desemprego, sendo colocado que o mesmo, não advém dos processos de *downsizing* (enxugamento) dos postos de trabalhos nas empresas, característica do toyotismo, mas sim, da falta de empregabilidade e qualificação profissional dos indivíduos. Dessa forma, a ascensão social e colocação no mercado de trabalho, dependem da competência e da empregabilidade.

Marx (1955, p. 647) argumenta que “para tornar a sociedade feliz é necessário que a grande maioria permaneça ignorante e pobre. Ou então: a riqueza mais segura consiste em uma massa de pobres trabalhadores”. Uma superpopulação relativa pobre é um uma classe de trabalhadores que se sujeita a precarização do emprego sem questionamento, como afirma Popper (1973, p. 124 *apud* Losurdo, 2015, p. 25) “de fato aqueles que dispõem de um excedente de mercadorias podem impor a quem tem penúria uma servidão ‘livremente’ aceita, sem a violência”.

Neste sentido, no século XXI a regulação do trabalho vem se dando pela terceirização, informalidade e precarização do emprego, sendo que de um lado temos o desemprego completo e do outro, a partir da terceirização e do proletariado de

serviços, o privilégio da servidão, ou seja, o privilégio de ao menos se tornar escravo para fugir do desemprego (Antunes, 2018).

O privilégio da escravidão presenciada no século XXI, se dá já que o capitalismo é desprovido de ética, e este está “assentado na exploração do capital sobre o trabalho, na desigualdade e dominação entre os homens e entre os países do capitalismo central e os países do capitalismo dependente” (Lopes, 2012, p. 300). Diante do exposto, a pobreza é uma consequência da desigualdade social advinda da forma de produção capitalista, e para aliviar a pobreza necessita-se de uma ida “para além do capital” no espírito do projeto socialista original (Mészáros, 2011).

Na contemporaneidade do século XXI, emerge a sociedade das competências, na qual a busca intensificada por qualificação passa a ser associada à garantia da empregabilidade, em meio às constantes transformações do mercado de trabalho. Trata-se da cultura do novo capitalismo, caracterizada pela flexibilidade e por processos de subjetivação (Sennett, 2006).

Nesse contexto, Bauman (2001) argumenta que essa modernidade, por ele denominada modernidade líquida, é marcada pela instabilidade e pela transitoriedade dos valores. Diante disso, passa-se a preconizar a implementação de uma educação ao longo da vida, conforme defendido pela UNESCO (2003), com o objetivo de qualificar o exército industrial de reserva para atender às exigências de flexibilidade impostas pela cultura do novo capitalismo.

A cultura do novo capitalismo é permeada pelo que Sennett (2006) denomina de “fantasma da inutilidade” e pelo que Fonseca (2018) identifica como Síndrome do Medo da Perda do Emprego, na qual o trabalhador passa a temer o descarte de sua força de trabalho em razão da inadequação às exigências de qualificação impostas pelas constantes transformações do mercado líquido.

Nesse contexto, no plano da aparência, difunde-se a ideia de que o trabalhador deve qualificar-se continuamente, desenvolvendo competências que lhe garantam flexibilidade frente às exigências da globalização, da informatização e da economia do conhecimento, com vistas à obtenção da empregabilidade ou mesmo do pleno emprego. Entretanto, no plano da essência, trata-se de uma lógica educacional que busca moldar o trabalhador às exigências da precarização do mercado de trabalho, configurando como ideal um trabalhador multifuncional, polivalente,

altamente qualificado e disposto a aceitar condições salariais inferiores aos níveis de subsistência.

Na cultura do novo capitalismo, esse fantasma da inutilidade, apontado por Sennett (2006), é mobilizado por três forças principais: “a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (Silva, 2014, p. 86). A oferta global de mão-de-obra refere-se à mundialização do exército industrial de reserva, conforme apontado por Marx. No contexto da globalização, torna-se possível a prospecção de força de trabalho a baixos custos em diferentes regiões do mundo, em função da mobilidade internacional e das múltiplas formas de exploração laboral, como o recrutamento de trabalhadores estrangeiros e o trabalho infantil.

Nesse sentido, Sennett (2006) argumenta que se trata de uma verdadeira seleção cultural, na qual grandes empresas abandonam regiões de altos salários e migram para contextos produtivos marcados pela aceitação de baixos salários, mesmo quando se trata de trabalhadores altamente qualificados. Como observa Furtado (1974, p. 65), “a rápida expansão da economia internacional, setor mais dinâmico do sistema capitalista, tende a fundar-se na utilização das grandes reservas de mão-de-obra barata que existem na periferia”.

Neste contexto, que a educação globalizada possui o interesse por intermédio de órgãos internacionais, tal como, a UNESCO, de qualificar o exército de reserva nacional e regional, para que estes se tornem cidadãos do mundo, incutindo uma cidadania global nos trabalhadores, para que estes acompanhem a transformação do capital e do estado em atores globais. Para dar continuidade à mutação do capitalismo é necessário mundializar o exército de reserva, através de uma educação ao longo da vida, que promova a cidadania global. Neste sentido, a educação globalizada, o silogismo entre a educação nacional, educação regional e educação global, constrói a sociedade do controle (Deleuze, 1992), na qual o trabalhador é controlado pelo medo de perder o emprego, pois conforme salienta Pierre Lévy (1999), na velocidade imposta pela globalização, as competências adquiridas com a aprendizagem formal no início da carreira ficam rapidamente obsoletas, necessitando de uma educação continuada.

A partir da tese flaviana do Imperialismo Global que consiste no silogismo entre o capital globalizado e o Modo Estatal Global (Farias, 2016a), que ultrapassa os conceitos de império apontados por Hardt e Negri (2002), e/ou da Noopolítica de

Lazzarato (2006), entende-se que existe a educação globalizada que é a responsável por garantir a acumulação do capital a partir da educação do exército de reserva, a fim de gerar as competências para a empregabilidade deste, não só a nível nacional e regional, mas a nível global.

O segundo fantasma apontado por Sennett (2006) é o da automação, que perpassa pelo medo do trabalhador de ter sua mão-de-obra substituída pelas máquinas, ou seja, de a qualificação adquirida ficar inútil mediante a inserção de novas tecnologias, depositando assim, a garantia da empregabilidade, na educação continuada ao longo da vida. Furtado (1974, p. 18) declara este processo de automação como um dos mitos do desenvolvimento econômico, ou seja, substituir o homem pela automação da máquina não é garantia de desenvolvimento econômico, muito menos de resolução dos problemas ambientais. “A atitude ingênua consiste em imaginar que problemas de ordem ambiental seriam solucionados necessariamente pelo progresso tecnológico”.

O terceiro fantasma da inutilidade identificado por Sennett (2006) é o envelhecimento. Nesse cenário, os trabalhadores passam a temer o descarte de sua força de trabalho à medida que envelhecem e se tornam incapazes de acompanhar as inovações tecnológicas e organizacionais, sendo substituídos por trabalhadores mais jovens já socializados na cultura do novo capitalismo, na qual o controle se exerce fundamentalmente por meio do medo da perda do emprego.

Como ressalta Tavares (2020, p. 150), “estamos todos amedrontados”. Vive-se, assim, em uma “sociedade de inimizade”, na qual se operam “políticas da inimizade” por parte do Estado que, ao salvaguardar a propriedade privada, produz e reproduz formas de medo social ao racionalizar e institucionalizar a violência. Nesse contexto, a valorização da resiliência emerge como competência central, configurando-se como mecanismo de controle em meio à intensificação da precarização do trabalho.

A resiliência surge como um eufemismo, que denota a ideia de um trabalhador competente por saber resistir à pressão imputada pela dinâmica do ambiente de trabalho advindo da cultura do capitalismo. O Estado em sua política da inimizade educa o trabalhador, “doutrinando-o para que seja resiliente e, dessa maneira, se mantenha empregado, ou seja, aceito nas organizações” (Vieira; Oliveira, 2017, p. 424). Esta educação promovida pelos aparelhos do estado e pelo mercado, com o

propósito de fazer o trabalhador ser mais cooperador do que questionador, de ser resiliente a precarização, se moldando a cultura do capitalismo é difundida por órgãos internacionais, tais como, a UNESCO, a OIT, o Banco Mundial, etc., pois o capitalismo se sustenta graças à insegurança e ao medo (Bauman, 2009).

Os que aceitam de imediato a ideologia dominante como objetividade e racionalidade, “rejeitam e como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante” (Mészáros, 2012, p. 58). Aceitar o discurso da UNESCO, é aceitar os pressupostos ocultos com que a classe dominante de 1891 estava comprometida, o que não difere do que se ressalta no século XXI, a ideologia de que não existe luta de classes.

Chesnais (2005) aponta que existe um profundo distanciamento entre os países de capitalismo central e os países de capitalismo dependente, dada a relação de apropriação de riqueza historicamente determinada pelo capital mundializado, segundo a hegemonia do capital financeiro. Corroborando, Antunes (2018) argumenta que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva global, são as pragas do século XXI que se sustentam ambas sob a hegemonia do capital financeiro.

No século XXI presenciamos a nova morfologia do trabalho, que criticando a finitude do trabalho, preconizada pelo fim do trabalho com o emergir do maquinário-informacional-digital, revela a expansão do trabalhado pautado no proletariado de serviços, ou seja, o novo proletariado da era digital é a variante global da escravidão digital e precarização global (Antunes, 2018)

Tanto a mundialização do capital, como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva global, estão pautados na luta de classes, e por isso, só subsistem se perpetuar a luta de classes, então é de interesse da classe dominante, que a ideologia dominante, seja a de que não existe luta de classes, a fim de que a classe subalterna (proletariado), continue apaziguada e sob o controle da classe dominante (burguesia). Pois, o trabalho é uma mercadoria, que para ser vendida, precisa satisfazer a uma necessidade, sendo um homem alienado, produto de seu trabalho, e a própria mercadoria, precisa ter suas necessidades básicas atendidas, a qual fisiologicamente é a fome. Saciando-se minimamente a fome, mantém-se a mercadoria, já que “*La satisfacción de la necesidad constituye la conditio sine qua non para cualquier mercancía*” (Heller, 1978, p. 21).

Diante do exposto, verifica-se que a configuração pós-fordista da educação globalizada intensifica o papel da educação como mediação estratégica da reprodução do capitalismo contemporâneo, ao adaptar continuamente a força de trabalho às exigências da flexibilidade produtiva, da empregabilidade e da responsabilização individual. Nesse processo, a educação tende a operar como instrumento de disciplinamento do proletariado, promovendo a fragmentação das experiências coletivas e dificultando a consolidação de uma consciência de classe articulada. A substituição da estabilidade pelo imperativo da adaptação permanente desloca as contradições estruturais do capital para o âmbito individual, fazendo com que o trabalhador passe a perceber sua inserção precária no mercado como responsabilidade pessoal e não como expressão das determinações históricas do capitalismo globalizado.

Todavia, as próprias contradições produzidas pelo pós-fordismo engendram possibilidades de resistência e reorganização do proletariado. A ampliação da precarização, do desemprego estrutural, da insegurança social e das desigualdades tende também a revelar os limites da lógica da empregabilidade e da falsa promessa meritocrática difundida pela educação globalizada. Nesse movimento contraditório, emergem condições objetivas e subjetivas que podem impulsionar o desenvolvimento da consciência real e possível do proletariado (Goldmann, 1979), favorecendo novas formas de organização coletiva em escala nacional e internacional.

4.1 Pós-Fordismo no Modo Educação Globalizada

Neste tópico se analisa como a transição do fordismo ao pós-fordismo reconfigurou o papel da educação no capitalismo globalizado, demonstrando que o Modo Educação Globalizada (MEG) passou a atuar como mediação estratégica na formação de uma força de trabalho flexível, adaptável e permanentemente voltada à lógica da empregabilidade, em consonância com as exigências do capital globalizado.

A transição do fordismo ao pós-fordismo não corresponde apenas a uma mudança técnico-produtiva, mas expressa uma profunda reconfiguração das relações entre capital, Estado e trabalho, mediada pela mundialização do capital (Chesnais, 2001) e pela intensificação das dinâmicas do imperialismo global (Farias, 2023). O avanço das tecnologias da informação, a flexibilização das relações laborais, a financeirização da economia e a reorganização internacional da produção impõem

novas exigências ao proletariado (Harvey, 2005), cuja formação passa a ser orientada por competências, habilidades socioemocionais, empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015; OCDE, 2018). Assim, a educação globalizada assume papel central na conformação subjetiva da força de trabalho, buscando produzir sujeitos adaptáveis às oscilações do mercado e responsabilizados individualmente por sua inserção econômica (Dardot; Laval, 2016).

Nesse cenário, o Modo Educação Globalizada (MEG) adquire nova funcionalidade histórica. A educação passa a ser articulada às prescrições de organismos internacionais, como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, que difundem diretrizes voltadas à formação de uma cidadania compatível com as exigências da acumulação flexível (Dale, 2011; UNESCO, 2015). A noção de empregabilidade substitui progressivamente a perspectiva do direito ao trabalho, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela sua permanência no mercado, ao mesmo tempo em que oculta as determinações estruturais do desemprego e da precarização produzidas pelo próprio capitalismo contemporâneo (Antunes, 2009). Dessa forma, a educação opera como mediação ideológica que tende a naturalizar a instabilidade laboral e a adaptação permanente como condições inevitáveis da vida social (Lukács, 2003).

Todavia, essa reconfiguração da educação no pós-fordismo não ocorre sem contradições. Ao mesmo tempo em que a educação globalizada atua na reprodução da lógica do capital e na mundialização da superpopulação relativa (Marx, 2018; Farias; Teixeira, 2014), ela também amplia o acesso à informação, intensifica as conexões internacionais entre trabalhadores e potencializa formas de crítica às desigualdades produzidas pelo capitalismo global (Löwy, 2018). Assim, o pós-fordismo no interior do Modo Educação Globalizada deve ser compreendido como expressão contraditória da reprodução social capitalista: simultaneamente mecanismo de disciplinamento da força de trabalho (Lukács, 2003) e espaço potencial de formação da consciência proletária frente às novas formas de exploração, dominação política e humilhação social (Farias et al., 2023).

A compreensão do pós-fordismo no interior do Modo Educação Globalizada exige analisar a educação como mediação inserida nas relações capitalistas de produção. Nesse contexto, a educação toyotista emerge como expressão das transformações do capitalismo globalizado, voltada à formação de uma força de trabalho flexível, polivalente e adaptável às exigências da acumulação flexível. A

lógica da empregabilidade e o medo da perda do emprego passam a atuar como mecanismos de disciplinamento e alienação do proletariado. É nessa perspectiva que a Tabela 14 apresenta as conexões entre educação pós-fordista, disciplinamento da força de trabalho e reprodução das relações capitalistas.

Tabela 14 - Dialética do modo ontológico de ser da educação Pós-fordista na escala capitalista global.

Modo de Produção	Ontologia da forma de ser	Conexões formais e funcionais	Desenvolvimento histórico e social determinados
Capitalista	Modo Educação Globalizada	Forma (Educação Técnica)	Educação Toyotista
		Função (Disciplinamento)	Alienar pela Polivalência (Promover o Medo da perda do Emprego)

Fonte: elaboração própria (2026).

Cabe ressaltar que utilizaremos o pós-fordismo, sob a perspectiva da quinta hipótese traçada por Revelli (2015) em “as oito hipóteses sobre o pós-fordismo”. A quinta hipótese preconiza que o pós-fordismo trouxe impactos não apenas na fábrica, mas também em todas as interações sociais, afetando instituições, comportamentos, formas de mediação e conflitos entre trabalhadores, resultando em mudanças significativas no mercado de trabalho.

Na educação pós-fordista, na escala do capitalismo global, a forma ajusta-se à função, de modo que o Modo Educação Globalizada assume a configuração de uma educação tecnicista, orientada pelos princípios do sistema de produção toyotista. Nesse sentido, a função da educação pós-fordista consiste em alienar o trabalhador por meio da polivalência, mediante a promoção do medo da perda do emprego (Fonseca, 2018).

A educação pós-fordista assume uma versão contrária à educação fordista, seguindo as diferenças entre o sistema de produção fordista e pós-fordista. Como coloca Benjamin Coriat, em seu livro intitulado, pensar pelo avesso, o toyotismo enquanto sistema de produção é o inverso do sistema de produção taylorista/fordista. O termo ‘inverso’ utilizado por Coriat (1994, p. 31) designa que existe uma “oposição central” entre os dois métodos (taylorismo/fordismo e toyotismo). Podemos sintetizar em dez as principais diferenças entre o sistema de produção taylorista/fordista e o toyotista, conforme tabela 15.

(1) Qualidade versus qualidade total - O pós-fordismo diferencia-se do fordismo quanto à concepção de qualidade, ao incorporar o modelo de qualidade total de Deming (1986), que internaliza o controle ao longo de todo o processo produtivo. Enquanto no fordismo o controle da qualidade se concentrava na etapa final, com o produto já acabado e pronto para consumo, no pós-fordismo esse controle é deslocado para o conjunto das etapas produtivas, estabelecendo um monitoramento contínuo dos processos e abrangendo todos os setores da produção, o que expressa uma concepção ampliada e integrada de qualidade total.

(2) Individualismo versus coletivismo - No pós-fordismo, busca-se o trabalho em grupo na realização de atividades, em contraste com o fordismo, no qual cada trabalhador é especializado em uma tarefa. Como argumenta Delors (2003, p. 94), “a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em ‘coletivos de trabalho’ ou ‘grupos de projeto’, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário”.

Esse coletivismo refere-se aos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), implementados no toyotismo, nos quais grupos de trabalhadores atuam na busca contínua pela qualidade, por meio da redução de custos, o que contribui para o aumento da eficiência, do desempenho e da produtividade (Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 212).

(3) Concepção versus execução - No fordismo, estabelece-se uma nítida separação entre concepção e execução, de modo que, na linha de produção, cabia ao trabalhador exclusivamente a função executiva, ao passo que a concepção permanecia sob o controle da gerência. No pós-fordismo, entretanto, observa-se a implementação da chamada administração participativa, na qual, embora a separação entre concepção e execução não seja superada, há uma rearticulação dessas dimensões, com a delegação ao trabalhador de responsabilidades relativas ao processo decisório. Nesse contexto, passa-se a exigir do trabalhador não apenas o saber-fazer, mas também a capacidade de aprender continuamente, expressa na noção de “aprender a aprender” (Maximiano, 2023).

(4) **Produção em massa versus Produção enxuta**- No fordismo a produção é em massa, com grandes séries de produtos padronizados, já no pós-fordismo a produção de produtos é em pequena série, uma produção enxuta (Lean Manufacturing), com grande variedade de modelos (Ohno, 1978). Como afirma Coriat (1994, p. 32), deve-se “pensar não a grande, mas a pequena série; não a padronização e a uniformidade do produto, mas sua diferença, sua variedade.” Neste sentido, no fordismo, dada a produção em massa, a quantidade era o principal objetivo, tendo apenas a qualidade na perspectiva de adequação do produto ao uso, já no pós-fordismo visava-se a qualidade como satisfação do cliente, haja vista que a produção era puxada.

(5) **Produção puxada versus produção empurrada** - no fordismo, a produção é empurrada, ou seja, primeiro se produz para depois vender, ao passo que no pós-fordismo a produção é puxada, ou seja, vende-se ao cliente para depois produzir.

(6) **Especialização versus desespecialização** - no sistema de produção fordista o trabalhador tem que ser especializado a realizar somente uma tarefa na linha de montagem móvel, o que contrariamente, no pós-fordismo, o trabalhador tem que ser apto a realizar várias partes do processo produtivo, sendo a principal característica do trabalhador toyotista, a “desespecialização dos profissionais”, que consiste no “movimento de desespecialização dos operários profissionais e qualificados, para transformá-los em trabalhadores multifuncionais” (Coriat, 1994, p. 53).

(7) **Estoque versus *Just in time*** - No fordismo, utilizava-se estoque para armazenar as peças ou insumos necessários para a produção dos automóveis, já de forma contrária no pós-fordismo, o estoque é zero, dada a ferramenta do *just in time*, um dos pilares do sistema de produção toyotista (Ohno, 1978). O *just in time* é uma técnica que visa produzir a quantidade certa no momento certo, assim, o fornecedor entrega a peça necessária para produção do produto final no tempo exato da montagem da peça.

(8) **Estrutura inchada versus *Downsizing*** - No fordismo, a estrutura organizacional era inchada, no sentido de ter diversos níveis hierárquicos, e portanto, um maior número de funcionários, dada a especialização das tarefas. Já no pós-fordismo, com a automação da máquina, foi alcançado o “objetivo supremo do toyotismo: reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção (Coriat, 1994, p. 89). Sendo assim, o pós-fordismo utiliza o downsizing, que conforme Maximiano (2023, p. 129) “é a prática de diminuir o tamanho das organizações por meio da redução do número de níveis hierárquicos e da quantidade de funcionários”

(9) **Raras inovações versus *Kaizen*** - No fordismo, o trabalhador não é orientado para a inovação, haja vista que a sua especialização em uma só atividade repetitiva, o conduz somente a execução da tarefa, sem a busca pela concepção de novas formas de execução. Já no pós-fordismo é implementada “a ideia da melhoria contínua (*Kaizen*) que exige dos operadores um *savoir-faire* que só eles têm” (Alves, 2008, p. 107).

(10) **Sindicalismo cooperativo versus sindicalismo conflitivo** - No fordismo preconizava-se uma a garantia de um trabalho para toda a vida, promovendo um sindicalismo de indústria que enfrentava os empregadores, diferentemente do sindicalismo no pós-fordismo, visto muito mais como cooperativo do que conflitivo (Coriat, 1994).

Tabela 15 - Síntese das dez principais diferenças entre o sistema de produção taylorista/fordista e o pós-fordista.

Nº	Aspecto	Sistema Fordista	Sistema Pós-Fordista
1	Qualidade versus qualidade total	Controle de qualidade no final da linha de produção	Controle de qualidade em todas as etapas do processo
2	Individualismo versus coletivismo	Trabalho individual	Trabalho em grupo
3	Concepção versus execução	Planejamento centralizado	Planejamento descentralizado
4	Produção em massa versus Produção enxuta	Produção em massa	Produção enxuta (<i>Lean Manufacturing</i>)
5	Produção puxada versus produção empurrada	Grandes estoques para garantir a produção contínua	Estoques mínimos, produção baseada na demanda.
6	Especialização versus desespecialização	Trabalhadores especializados em tarefas repetitivas	Trabalhadores multifuncionais e envolvidos em melhorias contínuas
7	Estoque versus <i>Just in Time</i>	Linha de montagem contínua	<i>Just-in-Time (JIT)</i>

8	Estrutura inchada versus <i>Downsizing</i>	Hierarquia rígida e centralizada	Estrutura organizacional mais plana e descentralizada
9	Raras inovações versus <i>Kaizen</i>	Execução engessada da tarefa	Busca pela Melhoria contínua
10	Sindicalismo conflitivo versus sindicalismo cooperativo	Sindicalismo que entra em conflito com os empregadores a fim de gerar novos direitos do trabalhador	Sindicalismo que coopera com os empregadores a fim de apenas dar manutenção aos direitos conquistados.

Fonte: elaboração própria (2026).

Tais mudanças elencadas na tabela 15, acerca da reestruturação produtiva do fordismo para o pós-fordismo, e portanto, do perfil do trabalhador exigido pelo mercado de trabalho, gerou a mudança na perspectiva da garantia do emprego (pleno emprego) no fordismo para a busca pela empregabilidade no pós-fordismo.

Tais aspectos toyotistas interligados entre si, conduzem o trabalhador à polivalência e ao *savoir-faire*, os quais são os gatilhos propulsores da busca pela empregabilidade. Assim, o pós-fordismo, enquanto regime de acumulação do capital, necessita da educação globalizada para disciplinar o trabalhador ao *savoir-faire*, para que este se sujeite a lógica do mercado e à ideologia dominante, a qual é a empregabilidade (Althusser, 1970).

A terminologia empregabilidade, em seu sentido amplo, remete à busca pela melhoria da qualificação profissional por parte da força de trabalho, a qual deixa de se restringir a um período específico da vida para assumir o caráter de formação contínua, orientada pela perspectiva da educação ao longo da vida, na qual as competências adquiridas devem ser permanentemente atualizadas. Entretanto, sob outra perspectiva, observa-se a exigência de um novo comportamento da força de trabalho diante da reestruturação produtiva, o que reconfigura a relação entre educação, trabalho e Estado. Nesse sentido, a categoria empregabilidade passa a ser compreendida “menos como garantidora de autonomia individual e mais como perpetuadora da submissão dos trabalhadores à dinâmica do sistema produtivo” (Lemos; Rodrigues; Monteiro, 2011, p. 587).

Como posto por Schultz (1973, p. 33), um dos precursores da teoria do capital humano, que preconiza que os investimentos em educação e saúde podem aprimorar as habilidades e competências das pessoas a fim de torná-las mais produtivas, “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o

bem-estar”. Na visão de Schultz (1973), pautada na teoria do capital humano, a liberdade e o bem-estar do homem advêm do poder de escolha do posto de trabalho, dado pela capacidade de empregabilidade gerada a partir dos investimentos feitos por si próprio na sua educação, desconsiderando a servidão voluntária que é inerente a qualquer posto de trabalho, e a necessidade da verdadeira liberdade, dada pela emancipação do trabalhador da alienação do trabalho a partir da geração de uma consciência de classe. Podemos compreender o conceito de capital humano dado por Schultz e suas contradições, em sua citação:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui (Schultz, 1973, p. 53).

Schultz (1973) afirma que o capital humano não pode ser vendido como mercadoria por ser parte do homem. Ou seja, para comercializar-se o capital humano, obrigatoriamente o homem deve ser tornado mercadoria. A contradição na presente ideia de Schultz, é que ao passo que o homem investe em si para obter rendimentos futuros, ele está gerando valor de troca, ou seja, o trabalhador está disponibilizando sua força de trabalho no mercado de trabalho, na busca de ter um diferencial competitivo (capital humano) em meio ao exército de reserva, no intento de ser uma mercadoria valiosa. Para empobrecer o valor desta mercadoria, com base na lei da demanda e da oferta, o exército de reserva tem que ser qualificado para igualar o seu valor de capital humano ao valor encontrado nos homens que já estão em postos de trabalho. Assim, a única forma de manter-se a sustentabilidade do capitalismo é globalizar-se o exército de reserva preconizado por Marx (2018), o que só é possível através de uma educação globalizada, que faça do trabalhador um cidadão do mundo, e portanto, com o seu valor de capital humano, chamado salário, reduzido. Investir em si para se tornar mais produtivo perfaz a ideologia da empregabilidade, que não garante liberdade ou a emancipação do trabalhador, mas que é a nova forma de controle e disciplinamento do trabalhador.

Neste sentido, a teoria do capital humano, sob a lógica neoliberal, redefine o papel do Estado, deslocando sua função para a promoção da competitividade

econômica e da flexibilização das relações de trabalho. O neoliberalismo constitui um projeto político que reorganiza as instituições estatais para favorecer a expansão das relações de mercado, de modo que “o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para essas práticas” (Harvey, 2008, p. 12). Nesse cenário, a flexibilização das relações de trabalho e a exigência de adaptabilidade permanente tornam-se características estruturais do capitalismo contemporâneo, demandando trabalhadores polivalentes e capazes de responder às transformações constantes do sistema produtivo (Antunes, 2009).

Ao mesmo tempo, observa-se o avanço de processos de precarização e insegurança laboral, nos quais a estabilidade do emprego é substituída pela necessidade permanente de atualização profissional e adaptação às exigências do mercado (Castel, 2009). Nesse contexto, a noção de empregabilidade desloca para o indivíduo a responsabilidade pela sua inserção no mercado de trabalho, incorporando uma racionalidade neoliberal que estende a lógica da competição e da performance individual a diversas esferas da vida social (Dardot; Laval, 2016). Assim, o Estado passa a atuar como agente regulador da empregabilidade, estimulando políticas de formação profissional, flexibilização trabalhista e adaptação permanente da força de trabalho às dinâmicas do capital globalizado.

No contexto do século XXI caracterizado pela intensificação da globalização e pela crescente integração econômica entre as nações, o Modo Estatal Global (Farias, 2013) assume uma função relacionada à promoção da chamada cidadania global. Nesse cenário, o Estado-nação passa a articular suas políticas com organismos internacionais, redes transnacionais e instituições multilaterais que orientam reformas econômicas, sociais e educacionais em escala global (Dale, 2004).

A função estatal deixa de se restringir ao âmbito nacional e passa a integrar uma estrutura de governança global voltada à coordenação das economias nacionais dentro da lógica do mercado mundial (Gill, 2008). Esse processo está associado à intensificação das relações econômicas e institucionais em escala mundial, característica central da globalização contemporânea (Santos, 2007; Harvey, 2005). Como observa Brunhoff (1985), o Estado capitalista desempenha um papel central na reprodução das condições gerais de acumulação, pois sua intervenção não se limita à regulação política, mas também envolve a organização das condições sociais e econômicas necessárias ao funcionamento do sistema capitalista.

Nesse contexto, a noção de cidadania global aparece associada à necessidade de formar indivíduos capazes de participar de uma economia mundial interdependente, marcada pela mobilidade do capital, pela circulação internacional do trabalho e pela integração dos mercados. Entretanto, sob a perspectiva crítica do materialismo, dialético e histórico, essa universalização da cidadania não elimina as desigualdades estruturais do sistema capitalista, mas frequentemente contribui para sua reprodução em escala ampliada. Como aponta Mészáros (2002), o Estado moderno continua sendo uma estrutura fundamental para a manutenção das relações de dominação próprias do capital, uma vez que suas instituições atuam para garantir a estabilidade do sistema de produção e a continuidade do processo de acumulação.

Neste sentido, a difusão da educação para a cidadania global preconizada pela UNESCO (2025), não pode ser compreendida apenas em aparência, como um projeto pedagógico orientado à cooperação internacional ou à promoção de valores universalistas. Tal agenda educacional, em essência, encontra-se profundamente vinculada à construção de políticas educacionais internacionalizadas que passam a integrar estratégias mais amplas de regulação social e econômica, nas quais o Modo Estatal Global (Farias, 2013) desempenha papel relevante na formação de sujeitos adaptados às dinâmicas do mercado mundial (Dale, 2004).

A promoção da cidadania global, frequentemente difundida por organismos internacionais e políticas de internacionalização educacional, tende a incorporar valores alinhados à lógica neoliberal e às demandas da economia globalizada (Simonelli; Finardi, 2025). Ao enfatizar a formação de indivíduos capazes de atuar em contextos transnacionais e interdependentes, essas políticas educacionais contribuem para a adaptação da força de trabalho às exigências de um mercado de trabalho global cada vez mais flexível e competitivo (Poziomyck; Guilherme, 2022).

Marx (2013) demonstra que o desenvolvimento do capital produz permanentemente uma população trabalhadora excedente, denominada, superpopulação relativa, cuja função é regular o mercado de trabalho e assegurar a disponibilidade de força de trabalho para a expansão da produção capitalista. Nas condições da globalização contemporânea, esse mecanismo assume uma dimensão transnacional, na medida em que o capital passa a organizar a produção e a circulação do trabalho em escala global. Como argumenta Harvey (2011), a mobilidade do capital e a reorganização das cadeias produtivas internacionais ampliam a competição entre

trabalhadores de diferentes países, contribuindo para a formação de um mercado de trabalho mundializado. Nesse cenário, a educação passa a desempenhar um papel importante na formação de trabalhadores capazes de se inserir nesse mercado global, internalizando valores de mobilidade, adaptabilidade e empregabilidade.

Nesse sentido, a difusão da cidadania global preconizada pela UNESCO (2015) pode contribuir para a constituição de uma força de trabalho mundializada, inserida em um mercado de trabalho global marcado pela precarização e pela competição internacional entre trabalhadores. Tal processo evidencia a tendência à mundialização da superpopulação relativa, na medida em que a expansão do capitalismo global passa a integrar populações trabalhadoras de diferentes regiões do mundo em um mesmo sistema de regulação da oferta de trabalho (Harvey, 2011; Marx, 2013). Assim, a educação internacionalizada, ao preparar indivíduos para atuar em contextos econômicos transnacionais, pode contribuir para a adaptação da força de trabalho às exigências do capital globalizado, reforçando os mecanismos de reprodução das relações sociais de produção no capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto, o discurso da cidadania global fomentado pela UNESCO (2015) tende a obscurecer as contradições inerentes ao sistema capitalista, deslocando o debate sobre exploração do trabalho e desigualdade estrutural para uma narrativa moralizante baseada em valores abstratos de cooperação e responsabilidade coletiva, tais como “educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional” (UNESCO, 2015, p. 15).

a ECG inspira ações, parcerias, diálogos e cooperações por meio de educação formal e não formal. Ela aplica uma abordagem multifacetada, que utiliza conceitos, metodologias e teorias de áreas correlatas, incluindo educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional (UNESCO, 2015, p. 15).

Nesse sentido, Rodrigues (2018, p. 15) observa que reformas educacionais contemporâneas vinculadas a organismos internacionais frequentemente incorporam conteúdos ideológicos que acabam por “obnubilar a relação entre teoria e prática”, direcionando a formação educacional para a constituição de sujeitos incapazes de compreender criticamente as determinações estruturais da sociedade capitalista.

Poziomyck e Oliveira (2024, p. 13) destacam que a noção de cidadão global tem sido incorporada às políticas curriculares e educacionais em diferentes países, especialmente no Norte global, muitas vezes associada à formação de uma elite profissional internacional. Nesse sentido, os autores alertam que existe o risco de que essas políticas aprofundem desigualdades sociais ao “instrumentalizar ainda mais os grupos dominantes com uma espécie de capital cosmopolita”, em vez de promover transformações estruturais nas relações sociais globais.

Além disso, a expansão da educação para a cidadania global ocorre paralelamente ao processo de enfraquecimento relativo dos Estados nacionais diante das dinâmicas da globalização econômica. Vieira (1999, p. 2) observa que o processo de globalização tem reduzido a capacidade dos Estados nacionais de formular políticas autônomas, na medida em que “os Estados-nação perdem sua capacidade de formular políticas nacionais autônomas e garantir os princípios clássicos de soberania estatal”. Nesse cenário, observa-se o crescimento de organismos internacionais e redes transnacionais que passam a influenciar diretamente as decisões políticas em escala global.

A partir dessas reflexões, pode-se compreender que a Educação para a Cidadania Global (ECG) frequentemente opera no interior de um campo de disputas ideológicas, no qual determinados valores associados ao neoliberalismo são apresentados como universais e inevitáveis. Nesse sentido, a análise crítica do discurso educacional revela que os projetos de internacionalização e de formação para a cidadania global podem funcionar como mecanismos de legitimação de determinadas agendas políticas e econômicas no cenário global.

Entretanto, conforme argumentam Simoneli e Finardi (2025), a própria esfera discursiva também abre possibilidades de resistência e transformação. O desenvolvimento da consciência crítica e a valorização do dialogismo no processo educativo permitem tensionar discursos hegemônicos e fomentar práticas pedagógicas mais plurais e inclusivas, capazes de questionar narrativas dominantes e ampliar os horizontes democráticos da educação. Ou seja, a Educação para a Cidadania Global preconizada pela UNESCO (2015) de forma reversa ao seu intento, provoca a resistência e a formação da consciência crítica do proletariado.

Se, por um lado, o Modo Educação Globalizada, sob a égide do pós-fordismo, opera como instrumento de disciplinamento e adaptação contínua do proletariado às

exigências do capital globalizado, por outro, esse mesmo processo engendra contradições que não podem ser plenamente controladas pelo Modo Estatal Global (Farias, 2013). A intensificação da precarização do emprego, a insegurança estrutural e a responsabilização individual pela própria inserção no mercado tendem a tensionar os limites da ideologia da empregabilidade, evidenciando suas insuficiências frente às determinações reais da exploração capitalista.

Nesse cenário, a tentativa de conformação do proletariado enquanto superpopulação relativa mundializada não se realiza de maneira homogênea ou absoluta. Ao contrário, a própria ampliação das experiências comuns de instabilidade, mobilidade forçada e desproteção social contribui para a constituição de um terreno fértil à emergência de formas de percepção crítica da realidade social. Assim, as mediações educacionais que visam à adaptação do trabalhador ao sistema, contraditoriamente, também possibilitam o acesso a instrumentos simbólicos, cognitivos e comunicacionais que podem ser apropriados pelo proletariado em direção à crítica do próprio sistema que os produz.

Dessa forma, a educação globalizada revela seu caráter profundamente contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz a lógica do capital, também cria as condições para sua contestação. É nesse movimento dialético que se inscreve a passagem da consciência fragmentada, marcada pela adaptação às exigências do mercado, para formas mais elaboradas de consciência, capazes de apreender as determinações estruturais da exploração.

Portanto, torna-se necessário investigar de que maneira, no interior desse processo de mundialização da educação e da força de trabalho, o proletariado desenvolve formas de resistência à lógica pós-fordista, reconfigurando suas estratégias de organização e luta frente às novas condições impostas pelo capital globalizado.

4.2 Resistência do Proletariado à Lógica Pós-Fordista.

Neste tópico analisa-se como o proletariado, no contexto da reestruturação produtiva pós-fordista, desenvolve formas contraditórias de resistência diante da lógica da empregabilidade, da flexibilização e da responsabilização individual. A educação globalizada, orientada por organismos internacionais, tende a formar trabalhadores polivalentes e adaptáveis, contribuindo para a fragmentação da

identidade de classe e para a produção da falsa consciência. Contudo, ao intensificar a precarização do trabalho e ampliar a superpopulação relativa em escala global, o próprio sistema cria as bases objetivas para o surgimento da resistência proletária.

Essa resistência manifesta-se por meio de diferentes mediações, como sindicatos, partidos e movimentos sociais, ainda que frequentemente marcada por limites impostos pela própria lógica do capital. Enquanto os sindicatos tendem a concentrar-se na defesa imediata de direitos econômicos e os partidos operam na mediação institucional, os movimentos sociais ampliam o campo da luta ao incorporar dimensões políticas e sociais mais amplas. Nesse processo, a consciência de classe desenvolve-se de forma dialética, podendo avançar da consciência em si à consciência possível e para si. Assim, a educação globalizada revela seu caráter ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que reproduz a lógica do capital, também abre possibilidades para a formação de uma consciência crítica e para a contestação das relações sociais vigentes.

A reestruturação do regime de acumulação capitalista do fordismo para o pós-fordismo não representa uma ruptura com os mecanismos de disciplinamento do trabalho, mas sua reconfiguração em bases mais complexas, flexíveis e ideologicamente sofisticadas (Boyer, 1990). Enquanto o fordismo se estruturava na promessa do pleno emprego e na mediação estatal, o pós-fordismo desloca sua centralidade para a ideologia da empregabilidade, redefinindo o papel do Estado, da educação e do capital na organização da força de trabalho (Farias, 2023).

Nesse processo, as transformações formais e funcionais do Modo Estatal Global (Farias, 2013), evidenciam que o Estado deixa de operar prioritariamente como garantidor de direitos sociais amplos para assumir uma função reguladora da adaptação da força de trabalho às exigências do capital globalizado. Como já explicitado, o Estado, em sua forma histórica, “combina dois aspectos diferentes e complementares: a disciplina do trabalho e a insegurança do emprego” (Brunhoff, 1985, p. 7), sendo que, no pós-fordismo, essa insegurança torna-se o principal mecanismo de controle da classe trabalhadora.

Diferentemente do fordismo, em que a qualificação era um requisito para inserção produtiva relativamente estável, o pós-fordismo institui uma lógica permanente de instabilidade, na qual a formação não garante mais o emprego, mas apenas a possibilidade de empregabilidade (Fonseca, 2017), consolidando uma nova

racionalidade educacional orientada pela adaptação contínua do trabalhador às exigências do mercado, processo tensionado pelas contradições da própria experiência do trabalho.

Essa racionalidade se materializa, no plano concreto, por meio de políticas educacionais implementadas tanto no Brasil quanto em Portugal ao longo do século XXI, sob forte influência de organismos internacionais. No Brasil, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016), consolidaram-se políticas como o **PLANFOR (1995)**, o **PROUNI (2004)**, o **REUNI (2007)** e o **PRONATEC (2011)**, todas orientadas para a expansão do acesso à educação sob o viés da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho. Essas políticas, ainda que ampliem o acesso, operam no interior da lógica da empregabilidade, ajustando a formação educacional às demandas do capital flexível (Fonseca, 2017).

Em Portugal, especialmente após a integração europeia e durante os governos de António Guterres (1995–2002), José Sócrates (2005–2011) e períodos subsequentes, destacam-se iniciativas como a **Iniciativa Novas Oportunidades (2005)**, a **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010)**, a qual expressa a lógica da Educação para a Cidadania Global (ECG) da UNESCO (2015), e o **Programa Qualifica (2017)**, que reforçam a centralidade da certificação de competências, da aprendizagem ao longo da vida e da adaptabilidade do trabalhador (Capucha, 2014; Nóvoa, 2013). Tais políticas expressam a internalização das diretrizes europeias e globais, alinhando a educação às exigências da acumulação flexível (Reis, 2018). Dessa forma, tanto no Brasil quanto em Portugal, a educação pós-fordista consolida-se como instrumento de produção da empregabilidade, contribuindo para a formação de um trabalhador polivalente, competitivo e permanentemente disponível (Alves, 2005). Nesse sentido, a educação atua diretamente na conformação de uma consciência em si alienada, na medida em que individualiza as responsabilidades e obscurece as determinações estruturais da exploração.

Contudo, essa mesma dinâmica contraditória também engendra formas de resistência. No Brasil, durante esse período, instituições como a **Central Única dos Trabalhadores (CUT)** (fundada em 1983, mas fortalecida nos governos Lula e Dilma), o **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** (desde 1984, com forte

atuação nos anos 2000), o **DIEESE**⁷ e partidos como o **PT** e o **PSOL** atuaram na formação política da classe trabalhadora, promovendo educação crítica, organização coletiva e produção de conhecimento contra-hegemônico, constituindo-se como espaços de formação política da classe trabalhadora (Gramsci, 2001; Freire, 1987). Nesse sentido, contribuem significativamente para a construção de uma consciência em si, ao revelar as contradições estruturais do sistema, e para a transição à consciência para si, ao articular práticas coletivas de enfrentamento ao capital (Lukács, 2003). Ademais, conforme desenvolvido por Goldman (1979), essas experiências também favorecem a constituição de níveis mais elaborados de consciência, como a consciência real e possível, orientadas à superação da ordem vigente.

Em Portugal, organizações como a **Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN)**, o **Partido Comunista Português (PCP)** e o **Bloco de Esquerda (BE)** desempenharam papel análogo, especialmente no contexto pós-crise de 2008 e das políticas de austeridade. Essas instituições não apenas resistiram à precarização do emprego, mas também promoveram processos de politização e mobilização social, contribuindo para a formação de uma consciência crítica do proletariado português. Ademais, redes de ativismo digital e movimentos sociais emergentes ampliaram as formas de organização, articulando resistências em escala transnacional.

Nesse contexto, confirma-se o caráter contraditório da educação globalizada: ao mesmo tempo em que atua como aparelho ideológico do Estado globalizado, também pode ser apropriada como instrumento de resistência. O proletariado está a se unir de forma global, se organizando em prol de construir uma consciência em si (real) e para si (possível). Essa dinâmica evidencia que a consciência de classe não é determinada mecanicamente, mas resulta de um processo histórico mediado pela luta e pela organização coletiva.

Dessa forma, a resistência do proletariado à lógica pós-fordista não se limita à recusa das condições materiais impostas pelo capital, mas se manifesta na construção de práticas organizativas, educativas e políticas que desafiam a ideologia

⁷ O DIEESE (2024) (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) é uma instituição criada pelo movimento sindical brasileiro em 1955 para produzir dados e análises sobre mercado de trabalho, salários, custo de vida, emprego e greves. Seu objetivo é subsidiar a ação dos trabalhadores, fortalecendo a luta sindical e a negociação coletiva.

da empregabilidade (Gramsci, 2001; Freire, 1987; Frigotto, 1999). Ao mesmo tempo, a lógica pós-fordista, ao tentar amenizar a luta de classes por meio da flexibilização e da individualização, acaba por intensificar as contradições sociais, conforme evidenciado por Harvey (2005) e Antunes (2009), criando as condições para o desenvolvimento de níveis mais complexos de consciência e ação política (Lukács, 2003; Farias, 2023).

Assim, reafirma-se a posição de que o proletariado para si resiste à lógica pós-fordista, que, ao substituir o pleno emprego pela empregabilidade como eixo estruturante das políticas educacionais e do mercado de trabalho, busca integrar o trabalhador à ordem capitalista. Contudo, essa estratégia não elimina a luta de classes, mas a reconfigura em escala global, abrindo espaço para a construção de uma consciência de classe real e possível (Goldmann, 1979), orientada à superação do capitalismo.

Diante do percurso analítico desenvolvido nesta Parte 2, torna-se possível afirmar que a Educação para a Cidadania Global, no interior da transição do fordismo ao pós-fordismo, não se configura apenas como uma política educacional de caráter normativo, mas como uma estratégia central do Modo Estatal Global (Farias, 2013) para a gestão da força de trabalho em escala mundial. Ao articular-se às transformações do regime de acumulação capitalista, essa forma de educação contribui para a produção e reprodução de uma superpopulação relativa em nível global, condição indispensável à dinâmica de valorização do capital.

Nesse processo, evidenciou-se que, tanto na configuração fordista quanto na pós-fordista, a educação assume papel estratégico na tentativa de integração do proletariado à ordem vigente, operando como mediação entre as exigências do capital e a conformação subjetiva da força de trabalho. Se, no fordismo, essa integração se dava sob a promessa do pleno emprego e da estabilidade relativa, no pós-fordismo ela se reconfigura sob a lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da responsabilização individual, deslocando para o trabalhador o ônus de sua inserção no mercado. Dessa forma, a educação para a cidadania global atua como instrumento de disciplinamento, buscando moldar o proletariado às exigências do capital globalizado e, ao mesmo tempo, conter suas possibilidades de ruptura emancipatória.

Contudo, como demonstrado ao longo das seções, essa estratégia não se realiza de forma absoluta. A própria dinâmica de mundialização da educação e do

trabalho intensifica as contradições do sistema, ampliando as experiências de exploração, precarização e humilhação social, ao mesmo tempo em que favorece a circulação de informações, a articulação de lutas e a formação de novas formas de consciência. Assim, a tentativa do Modo Estatal Global de transformar o conjunto da força de trabalho ativa em superpopulação relativa revela-se, também, como um processo contraditório, no qual a integração e a resistência se entrelaçam dialeticamente.

Desse modo, a educação para a cidadania global expressa, simultaneamente, a tendência do imperialismo global à centralização, ao totalitarismo e ao desrespeito à autonomia proletária, ao mesmo tempo em que não elimina, mas reconfigura, as condições de emergência da luta de classes em escala mundial. É nesse terreno contraditório que se inscrevem as formas de resistência do proletariado, cuja análise é aprofundada na Parte 3, na qual se compreende como, nas experiências brasileira e portuguesa, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais atuam como mediações fundamentais na construção da consciência para si do proletariado.

PARTE 3 – EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA E PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA E NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO PROLETARIADO

Introdução da Parte 2

Expõem-se nesta parte que a formação da consciência proletária se constitui como forma de resistência ao capitalismo global, sendo analisada a partir das condições objetivas e subjetivas que possibilitam a emergência de uma consciência real e possível (Goldmann, 1979), considerando as especificidades do proletariado brasileiro e português. Apresentam-se as experiências brasileira e portuguesa na Educação para a Cidadania Global - ECG e na formação da consciência do proletariado, analisando-se em especial como as determinações do Modo Educação Globalizada se materializam em formações sociais distintas no contexto do capitalismo globalizado.

Dessa forma, parte-se da ideia de que a Educação para a Cidadania Global, enquanto expressão do Modo Educação Globalizada, não se realiza de forma homogênea, mas assume configurações específicas conforme as condições históricas, sociais e políticas de cada país, sendo mediada pelas formas nacionais do Estado e pelas particularidades da luta de classes, ainda que subordinada às diretrizes gerais do capital globalizado.

Analisou-se a formação da consciência possível do proletariado brasileiro e português a partir do tripé analítico proposto por Farias (2022), estruturado nas dimensões da generalidade, particularidade e singularidade, articuladas às determinações fundamentais da exploração econômica, dominação política e humilhação social. Nesse sentido, buscou-se apreender como tais determinações se materializam de forma diferenciada nas formações sociais brasileiras e portuguesas, considerando, ainda, o papel das instâncias organizativas da classe trabalhadora, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, enquanto mediações fundamentais na construção da consciência de classe possível destes dois países.

Verificou-se que, embora Brasil e Portugal ocupem posições diferenciadas na divisão internacional do trabalho, o primeiro como periferia do sistema mundial e o segundo como periferia europeia, ambos se inserem na dinâmica do imperialismo global, reproduzindo, de forma mediada e contraditória, as orientações prescritas por

organismos internacionais, o que implica a adequação de suas políticas educacionais às exigências da acumulação capitalista em escala global.

Mesmo assim, o que se conclui é que a educação globalizada, ao se constituir como mediação contraditória, não apenas reproduz as determinações do capital, mas também engendra condições objetivas e subjetivas para a formação da consciência possível do proletariado, evidenciada nas práticas de resistência desenvolvidas por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais nas realidades brasileira e portuguesa.

Essa parte é dividida em duas seções. No primeiro, analisa-se a formação da consciência possível do proletariado no Brasil, considerando suas especificidades históricas, políticas e sociais e as formas de organização da classe trabalhadora; na segunda seção discutem-se as experiências portuguesas, evidenciando suas particularidades no interior do espaço europeu, bem como as mediações institucionais e organizativas que incidem na formação da consciência possível do proletariado português.

Desenvolvimento da Parte 3

A análise das experiências brasileira e portuguesa no contexto da educação para a cidadania global, preconizada pela UNESCO (2015), exige sua apreensão como momentos particulares de uma totalidade concreta, contraditória e historicamente determinada, na qual se articulam, de forma dialética, o capital globalizado (Chesnais, 2005), o Modo Estatal Global (Farias, 2003) e as formas específicas de organização da força de trabalho (Fordismo e Pós-fordismo) (Fonseca, 2017). Nessa perspectiva, não se trata de uma comparação descritiva entre sistemas educacionais nacionais, mas da compreensão de como distintas formações socioeconômicas são integradas, de maneira desigual, combinada e hierarquizada, ao processo de mundialização do capital (Chesnais, 2005).

À luz do método marxiano, aprofundado pela leitura flaviana, a exposição dessas experiências decorre de uma investigação que ultrapassa a aparência imediata dos fenômenos (Farias, 2013). Assim, a educação para a cidadania global, frequentemente apresentada como instrumento de inclusão, participação e universalização de direitos (UNESCO, 2015), revela-se, em sua determinação

essencial, como mediação ideológica da reprodução social, articulada à reorganização do trabalho e à formação de uma força de trabalho flexível, adaptável e funcional às exigências do capital globalizado.

Nesse movimento, a categoria de “povo”, enquanto expressão abstrata do cidadão, opera como forma ideológica de homogeneização, obscurecendo a realidade concreta das classes sociais (Marx; Engels, 1998). Contudo, essa homogeneização não elimina as determinações estruturais da luta de classes, mas as reconfigura em novas bases, organizadas segundo a lógica da uniformização das formas de reprodução do capital e da diferenciação interna da divisão social do trabalho, expressas no desenvolvimento desigual e combinado do sistema capitalista (Harvey, 2005; Marx, 2013). Trata-se, portanto, de uma totalização contraditória que integra realidades distintas sob relações assimétricas, nas quais centro e periferia se articulam de forma desigual (Amin, 1976).

É nesse quadro que Brasil e Portugal se inserem como expressões diferenciadas dessa totalidade: o primeiro, como periferia do sistema mundial, marcado pela herança colonial e pela dependência estrutural; o segundo, como periferia europeia, cuja posição histórica de colonizador não elimina sua atual subordinação relativa ao capital supranacional. Ambos participam do mesmo movimento de reprodução do capital, ainda que sob formas distintas de inserção e mediação (Amin, 1976).

Entretanto, a especificidade desta análise reside na compreensão de que a reprodução social não se dá apenas no plano estrutural, mas também no plano da formação da consciência do proletariado, a qual se constitui a partir de mediações concretas e historicamente situadas (Farias et al., 2023). Nesse sentido, adota-se o tripé analítico proposto por Farias (2022), que permite apreender a formação da consciência a partir de três níveis dialeticamente articulados: (1) Generalidade - Exploração econômica; (2) Particularidade – Dominação política; e (3) Singularidade – Humilhação social.

No plano da generalidade, a exploração econômica constitui o fundamento objetivo da existência do proletariado, conforme estabelecido por Marx (2013), ao evidenciar que a relação capital-trabalho estrutura a produção e reprodução do capital. Essa dimensão insere-se na concepção de totalidade social desenvolvida por Lukács (2003), na qual a realidade é apreendida por níveis de mediação articulados.

Nesse plano, os sindicatos emergem como formas históricas de organização da classe trabalhadora, atuando na defesa de direitos e na regulação dos conflitos econômicos, conforme destacado por Gramsci (2001). Contudo, no contexto da educação globalizada, observa-se uma tendência à adaptação dessas organizações à lógica de reprodução do capital, o que limita seu potencial formativo para a consciência crítica, restringindo-os, muitas vezes, à gestão da própria exploração. Tal dinâmica expressa a permanência da consciência em si, ainda vinculada às condições imediatas da existência social (Lukács, 2003).

No plano da particularidade, a dominação política se manifesta por meio das instituições e das formas de mediação entre sociedade e Estado, configurando aquilo que Gramsci (2001) denomina de hegemonia. Nesse contexto, os partidos políticos assumem papel central ao canalizar as demandas sociais e reconfigurá-las em termos compatíveis com a ordem vigente, conforme analisado por Lênin (1982).

A educação para a cidadania global, preconizada pela UNESCO (2015), reforça essa mediação ao promover uma concepção de participação política orientada pela governança e pela institucionalidade, uma vez que “está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e [...] à participação de cidadãos” (Tawil, 2013 apud UNESCO, 2015, p. 15), contribuindo para a formação de uma consciência política adaptada, que desloca o conflito de classes para o campo da representação e da gestão. Ainda assim, esse processo pode conter elementos de consciência real, na medida em que revela parcialmente as contradições estruturais, sem, contudo, superá-las (Farias et al., 2023).

No plano da singularidade, a humilhação social expressa a experiência concreta da dominação vivida pelos sujeitos no cotidiano, manifestando-se nas formas de exclusão, precarização e desvalorização simbólica, conforme analisado por Honneth (2003). É nesse nível que emergem os movimentos sociais como formas de resistência, frequentemente mais autônomas e menos institucionalizadas que sindicatos e partidos, ampliando o campo da luta para além da esfera produtiva, como destaca Touraine (2006). Esses movimentos constituem espaços privilegiados de articulação entre experiência vivida e ação coletiva, possibilitando a construção de práticas contra-hegemônicas e contribuindo para a elevação da consciência para níveis mais complexos.

Como movimento social, se adota a visão elaborada por Melucci (1989), segundo a qual a ação coletiva não se reduz à troca de bens no mercado político, sendo também orientada por dimensões de solidariedade e identidade (Melucci, 1989, p. 53). Dessa forma, a ação coletiva constitui-se como um processo heterogêneo, marcado por múltiplas motivações e comportamentos que tensionam sua unidade interna e produzem desdobramentos diversos.

Sendo assim, “o significado de uma ação coletiva depende, portanto, de seu sistema de referência e de suas dimensões analíticas” (Melucci, 1989, p. 56); Como dimensões analíticas básicas para compreender o significado da ação coletiva, Melucci utiliza as categorias: “conflito, a solidariedade e o rompimento dos limites do sistema” (Melucci, 1989, p. 57). Sendo, (1) Conflito - “relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão um valor”. (2) Solidariedade - “capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva”. (3) Limites de um sistema - “o espectro de variações tolerado dentro de sua estrutura existente” (Melucci, 1989, p. 57).

Diante do Exposto, utilizamos a definição analítica do movimento social, exposta por Melucci (1989), no qual os movimentos sociais devem ter as seguintes dimensões em si presentes para se distinguir de outros fenômenos coletivos, tais como, delinquências, reivindicações organizadas etc. O movimento social é “uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação” (Melucci, 1989, p. 57).

Cabe-se citar, que dentro do escopo dos movimentos sociais, como promotor da consciência de classe possível, encontra-se o altermundialismo, o qual pode ser compreendido como um campo de articulação de movimentos sociais, sindicatos, ONGs, coletivos e redes internacionais, que se opõem às políticas neoliberais, à financeirização da economia e à hegemonia das grandes corporações e organismos internacionais. Esses movimentos buscam construir alternativas ao modelo vigente, questionando as desigualdades produzidas pelo capitalismo global e propondo novas formas de organização social e política (Teixeira, 2017).

Nesse sentido, a articulação entre sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais constitui a base material e organizativa por meio da qual o proletariado transforma sua experiência fragmentada em ação coletiva orientada. Conforme enfatiza Lenin (1982), os partidos desempenham papel estratégico na elevação da

consciência ao nível político; Gramsci (2001) evidencia a centralidade da sociedade civil e dos sindicatos na disputa hegemônica; e Touraine (2006) demonstra a importância dos movimentos sociais na ampliação das formas de luta. Assim, essa dinâmica possibilita a passagem da consciência em si para a consciência para si (Lukács, 2003).

Cada um desses níveis corresponde também a formas específicas de formação da consciência do proletariado: (1) no plano da generalidade, os sindicatos tendem a formar uma consciência econômica, ainda limitada à condição em si, conforme indicado por Marx (2013) e Lenin (1982); (2) no plano da particularidade, os partidos políticos operam na formação de uma consciência política mediada, correspondente ao nível da consciência real (Goldmann, 1972), conforme analisado por Lenin (1982) e Gramsci (2001); (3) no plano da singularidade, os movimentos sociais possibilitam a emergência de uma consciência crítica, mais próxima da condição possível e da transição para a consciência para si, conforme discutido por Touraine (2006) e Freire (1987). Ainda assim, tais formas organizativas não estão isentas de limites, uma vez que também podem ser parcialmente integradas à lógica do capital, como evidenciam Gramsci (2001), Poulantzas (1978) e Antunes (2009), no interior das estratégias de reprodução e hegemonia do sistema.

A articulação desses três níveis, conforme discriminado na tabela 16, revela que a formação da consciência do proletariado não é linear nem homogênea, mas profundamente contraditória, na medida em que se desenvolve por meio de diferentes mediações no interior da totalidade social (Lukács, 2003; Farias, 2023). Os sindicatos e os partidos políticos, em geral, atuam dentro das regras do próprio sistema, buscando negociar melhorias e representar interesses, o que expressa sua inserção no campo da sociedade civil e da hegemonia, conforme analisado por Gramsci (2001), e sua vinculação às formas institucionais do Estado capitalista, como destacado por Poulantzas (1978). Por isso, muitas vezes acabam limitando o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e transformadora, ao operarem no interior das estratégias de reprodução da ordem social. Já os movimentos sociais tendem a expressar formas mais diretas de contestação, questionando o sistema de maneira mais imediata, como evidenciado por Touraine (2006), embora nem sempre de forma organizada ou unificada, refletindo a fragmentação característica das lutas contemporâneas (Castells, 2012; Antunes, 2009).

Tabela 16 - Formação da consciência possível do Proletariado.

(1) Generalidade	(2) Particularidade	(3) Singularidade
Exploração econômica;	Dominação política;	Humilhação social.
Sindicatos	Partidos Políticos	Movimentos Sociais
Consciência em Si	Consciência Real	Consciência para Si

Fonte: elaboração própria (2026).

Já através da contribuição de Goldmann (1972), a consciência de classe não é uma construção individual, mas uma forma de consciência coletiva enraizada nas estruturas sociais. Nesse sentido, as organizações sociais, tais como, partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais, constituem mediações fundamentais para a formação e expressão dessa consciência, na medida em que operam como portadoras históricas das visões de mundo da classe. Ao organizar a experiência fragmentada dos indivíduos em práticas coletivas, tais instituições possibilitam a objetivação da consciência, transformando-a em ação política e social. Assim, à luz de Goldmann (1972), essas formas organizativas não apenas representam interesses, mas desempenham papel ativo na construção da consciência possível, ao articular estrutura social e ação coletiva no interior da luta de classes.

Tabela 17 – Relação entre estrutura, consciência e mediação em Goldmann.

Categoria Analítica	Na prática	Contribuição de Goldmann (1972)
Estrutura social	Capitalismo	Capitalismo como totalidade estruturante das relações sociais
Consciência coletiva	Classe proletária	A consciência é expressão de um sujeito coletivo, não de indivíduos isolados.
Mediação	Organizações (partidos, sindicatos, movimentos sociais)	A consciência se forma por meio de mediações históricas e sociais concretas.

Fonte: elaboração própria (2026).

Já na perspectiva de Farias et al. (2023), a contribuição de Lucien Goldmann é fundamental para compreender a consciência de classe como uma construção coletiva e historicamente situada, contudo, Farias et al. (2023), avança ao evidenciar que “não há unidade imediata entre a ‘consciência de classe real’ e a ‘consciência de classe possível’ do proletariado” (Farias et al., 2023, p. 368), sendo esta última dependente de mediações concretas no interior da luta de classes.

Ao retomar Goldmann (1979), Farias reconhece a existência dessa distinção, mas a insere em um movimento dialético mais amplo, no qual a consciência real expressa a inserção concreta do proletariado nas relações capitalistas, uma vez que

o trabalhador se encontra submetido à “realidade do trabalho alienado” (Farias et al., 2023, p. 362), enquanto a consciência possível representa a capacidade histórica de superação dessas condições por meio de uma práxis consciente e organizada, dado que “é preciso uma ação consciente e engajada no mundo que se quer transformar” (Farias et al., 2023, p. 362).

Dessa forma, Farias et al. (2023) não apenas incorpora a perspectiva goldmanniana, mas a radicaliza, ao situar a consciência possível como resultado de um processo histórico mediado pela ação política e pela organização coletiva, no qual “a teoria e o movimento da classe operária [...] formam uma unidade no interior da qual se encontram em interação” (Farias et al., 2023, p. 368), como discriminado na tabela 18.

Tabela 18 - Organizações na luta de classes na construção de uma consciência possível.

Base	Goldmann (1972)	Farias et al. (2023)
Origem da consciência	Estrutura social	Estrutura + contradições históricas
Natureza	Coletiva	Coletiva e processual
Mediação	Práticas sociais	Organizações + luta de classes
Resultado	Visão de mundo	Consciência possível (ação transformadora)

Fonte: elaboração própria (2026).

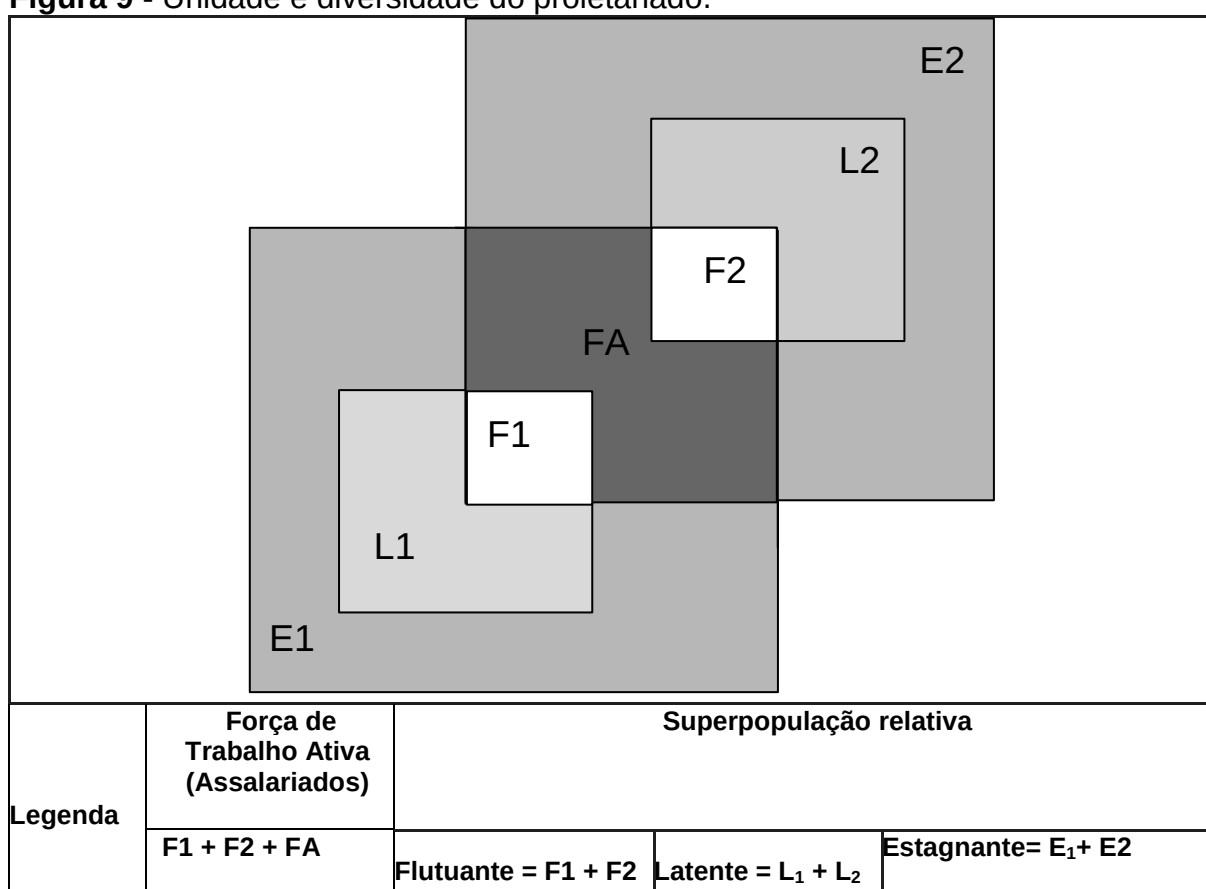
Sendo assim, a formação da consciência do proletariado, nas experiências brasileira e portuguesa, deve ser compreendida como resultado da tensão entre: Consciência real, determinada pelas condições objetivas de reprodução social e a Consciência possível, orientada pelas potencialidades de transformação (Goldmann, 1972). É nesse movimento que se inscreve a centralidade desta parte da tese: demonstrar que a educação globalizada, longe de ser um instrumento neutro, constitui-se como mediação estratégica na disputa entre reprodução e emancipação, na qual sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais desempenham papéis distintos e contraditórios na formação da consciência do proletariado para si em escala global.

Neste sentido, refuta-se a sétima tese do pós-fordismo preconizada por Revelli (1996) em “as oito hipóteses sobre o pós-fordismo”. A sétima hipótese, defende que o pós-fordismo neutraliza o movimento operário, que está entrelaçado pela fábrica, o partido de massas e o sindicato, os quais se moldam ao Capital.

Para tanto, utiliza-se aqui, a categoria de proletariado elaborada por Farias

(2013), a qual é vista como uma totalidade concreta, baseada na dialética marxista, sendo uma figura da subjetividade revolucionária⁸ que reflete as diversas condições do ser social dentro de uma configuração socioeconômica específica, sendo historicamente determinado e figurado como um múltiplo de um mesmo (Bloch, 1981). Esta figuração processual do proletariado⁹ (Figura 09) preconizada por Farias e Teixeira (2014), inclui tanto a força de trabalho ativa (assalariados) quanto a superpopulação relativa (flutuante, latente e estagnante), o que representa diferentes condições de relações de trabalho e exploração dentro do capitalismo.

Figura 9 - Unidade e diversidade do proletariado.



Fonte: adaptado de Marx (1976); Farias (1988; 2013)

⁸ A subjetividade revolucionária é um conceito que refere-se à capacidade e disposição dos indivíduos e coletivos de se perceberem como agentes de transformação social, política e cultural. Essa subjetividade é marcada pela consciência crítica e pela ação ativa no processo de mudança das estruturas de poder e das condições de vida.

⁹ Categoria empregada por Farias e Teixeira (2014) para representar uma unidade diversificada que se desenvolve e se redefine continuamente, a qual emerge das contradições e condições específicas do capitalismo, analisada através da dialética marxista e considerando as diversas formas de opressão do proletariado.

A partir da “figuração processual do proletariado” demonstrada na Figura 9, contempla-se a forma social da luta de classes, a qual reside na divisão capitalista do trabalho, que engloba a natureza de especificidades determinadas, polarizadas em termos de desigualdades, espaciais (urbano e rural; nacional e internacional), sexuais (masculino e feminino), étnicas (branco e negro), etárias (idosos e jovens), dentre outras. Neste sentido, o proletariado é constituído não somente pelos trabalhadores assalariados que formam a força de trabalho ativa (FA), mas também por aqueles que compõem a superpopulação relativa flutuante (Fn), latente (Ln) e estagnante (En) (Farias, 2015a).

Dada a nova dinâmica de acumulação do capital, o Estado Pós-Fordista em meio ao Modo Educação Globalizada, busca garantir ideologicamente a empregabilidade, em detrimento do direito ao pleno emprego, tornando toda estabilidade no seio do proletariado relativa, a fim de mundializar a superpopulação relativa, tendendo a transformar toda a força de trabalho ativa em uma superpopulação relativa. Essa transformação da força ativa em superpopulação relativa é uma estratégia do capital para controlar e disciplinar o proletariado. Neste contexto, a ideologia da empregabilidade é disseminada sob o viés de que, o cidadão de um estado nação, para não se ver enquadrado nesta drástica mudança, deve buscar uma educação que o leve a uma cidadania global.

A análise concreta da “figuração processual do proletariado” no tempo (Transição do século XX para o século XXI) e no espaço (Brasil e Portugal), dada as grandes transformações no Estado, no Capital e na Educação, demonstram que as diversas manifestações das opressões classistas (dominação, exploração e humilhação), se ampliam, entretanto, assumindo uma nova forma globalizada, ensejando a organização do proletariado em sua figuração processual, contra o projeto de disciplinamento do trabalho em escala mundial.

Como argumenta Lenin (1975), faz-se necessária a organização dos operários com o objetivo de prepará-los e educá-los para o desenvolvimento de uma consciência de classe orientada à emancipação do capitalismo. Nessa perspectiva, tudo depende do proletariado e de sua direção revolucionária (Trotsky, 1976), sendo fundamental compreender não apenas o que um grupo pensa, mas sobretudo quais transformações podem ser produzidas em sua consciência (Goldmann, 1975).

Partindo do pressuposto de que a manifestação da consciência de classe é determinada por relações globais, no âmbito social e internacional (Luxemburg, 1969), “a subjetividade revolucionária deve se atualizar sob uma forma capaz de ser apreendida, com referências, delimitações, dimensões e apoios que lhe permitam uma consciente retomada de fôlego e vigor na dinâmica das lutas emancipatórias” (Farias; Teixeira, 2014, p. 172).

Para a compreensão da atualização da subjetividade revolucionária, torna-se necessário examinar a construção epistemológica da consciência de classe. Em 1807, Hegel publica a obra *Fenomenologia do Espírito*, na qual apresenta as categorias de consciência em si e consciência para si. Essa obra trata da progressão da consciência à autoconsciência, em um movimento no qual a consciência percorre diferentes estágios. Inicialmente, a consciência em si caracteriza-se pela ausência de reconhecimento da individualidade e da subjetividade, uma vez que se encontra voltada à apreensão dos objetos externos em termos sensoriais.

No entanto, por meio de um processo dialético de diferenciação e confronto com os objetos e com outras consciências, a consciência evolui para a condição de autoconsciência, passando a reconhecer sua individualidade e autonomia. A partir dessa base hegeliana, Marx e Engels, em obras como *O Manifesto Comunista* (1848) e *O Capital* (1867), desenvolvem uma abordagem materialista da consciência em si e para si, situando-a no contexto da luta de classes entre burguesia e proletariado. Nessa perspectiva, a consciência dos indivíduos é determinada pelas condições materiais das relações de produção. Assim, a classe trabalhadora, ao reconhecer sua condição de exploração e alienação, desenvolve uma consciência de classe que pode evoluir da forma em si à forma para si, orientando-se para a transformação revolucionária da realidade.

A consciência em si refere-se ao reconhecimento compartilhado, no interior da classe trabalhadora, das condições comuns de exploração e das experiências vividas no processo produtivo. Já a consciência para si implica um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores não apenas compreendem sua posição na estrutura social, mas se organizam coletivamente para transformá-la, atuando de forma consciente contra as formas de exploração. Nesse movimento, Marx, a partir de Hegel, desloca o eixo interpretativo de um desenvolvimento individual e espiritual para uma compreensão social e material da consciência (Marx; Engels, 2015).

Em 1923 a obra intitulada, "História e Consciência de Classe", é lançada por Georg Lukács, reinterpretando e expandindo as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, haja vista que Lukács expande o entendimento marxista de consciência de classe, ao dialeticamente enfatizar o papel da consciência na transformação da sociedade pela luta contra a reificação¹⁰. Para Lukács, a consciência do proletariado pode ter um papel ativo, ou seja, a consciência de classe não é apenas um reflexo passivo das condições materiais em que os indivíduos se encontram, mas um elemento dinâmico que pode gerar a autoconsciência e o reconhecimento da própria posição ocupada na estrutura de classes, de forma a impulsionar as mudanças sociais e revolucionárias na luta contra o capitalismo. Sendo assim, para Lukács (2003, p. 129), "a consciência de classe é a ética do proletariado, a unidade de sua teoria e de sua *práxis*, o ponto em que a necessidade econômica de sua luta emancipadora se transforma dialeticamente em liberdade".

Neste processo, de luta contra o capitalismo, a classe proletária, inicialmente é uma classe em si, na qual similarmente ao posto por Karl Marx, a classe trabalhadora existe de forma objetiva dentro das relações capitalistas de produção, sendo unidos pelo compartilhamento de suas condições de trabalho, mas ainda não reconhecem a capacidade de transformar a sua realidade social por intermédio do rompimento com o capitalismo, haja vista, que "antes de tudo, o trabalhador só pode tornar-se consciente do seu ser social, se se tornar consciente de si mesmo enquanto mercadoria" (Lukács, 2003, p. 340).

No intento de tornar-se uma classe para si, ou seja, uma classe unida pelos seus interesses comuns, com consciência do seu papel revolucionário para romper com o capitalismo, a classe em si, necessita ser educada. Neste sentido, a educação é preponderante para que haja o desenvolvimento da consciência de classe de si para si, levando não somente o trabalhador a perceber a sua situação histórica e social, mas a buscar transformá-la. Como argumenta Iasi (1999, p. 14) "só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ela se tornou o que é, assim é também com a consciência, ela não "é", "se torna".

¹⁰ "Fato de uma relação entre pessoas tomar caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma 'objetividade fantasmagórica' que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua de sua essência fundamental: a relação entre os homens" (Lukács, 2003, p. 194).

Para Georg Lukács (2003), a consciência para si, não deriva de suas condições econômicas e materiais, mas de um processo de tornar-se consciente, processo este, no qual o trabalhador não apenas percebe suas condições de exploração, mas também os capacita a agir coletivamente para mudar essas condições.

Dessa forma, a consciência de classe para si não é somente um estado de percepção da realidade, mas um catalisador para a ação organizada e a luta de classes em prol do rompimento com este *status quo*. Para que haja essa consciência de classe para si, Lukács (2003), preconiza que é necessário combater a reificação, que em "História e Consciência de Classe" é descrita como um processo, no qual as relações humanas são percebidas e tratadas como relações entre coisas, devido à mercantilização dada na sociedade capitalista. Lukács (2003), argumenta que a reificação contribui para a alienação dos trabalhadores, de forma que impede o desenvolvimento da consciência de classe de si para si:

a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação se exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou de se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da "segunda natureza" que surge desse modo (Lukács, 2003, p. 198).

Lukács (2003) aborda a importância da educação do trabalhador para que seja desenvolvida a consciência para si, pois no processo dialético, a consciência dos trabalhadores não só é moldada pelas condições materiais, mas também molda essas condições, em um processo dinâmico, no qual a consciência pode influenciar a realidade material tanto quanto é influenciada por ela, pois “agora a luta social se reflete em uma luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter de classe da sociedade (Lukács, 2003, p. 156).

Em uma resposta às crises do capitalismo, os trabalhadores não somente interpretam as falhas e contradições do sistema capitalista, sofrendo passivamente suas consequências, mas também respondem a estas crises de forma organizada. Neste sentido, o projeto global de disciplinamento do trabalhador, e sua tentativa de implementação, é um gatilho para que, no processo dialético da consciência de classe ativa, os trabalhadores possam ser influenciados pela tentativa de implementação do disciplinamento global do trabalhador a se organizarem em prol do fortalecimento da

consciência de classe para si, para não somente frear o projeto de disciplinamento global, mas romper com este e instaurar um novo modelo social de produção.

A partir de Karl Marx, Antonio Gramsci, objetivou compreender como a consciência de classe pode ser formada e mobilizada em uma ação coletiva que rompa com o capitalismo:

A consciência de classe, desde que começou a formar-se nas grandes massas trabalhadoras, teve sempre originariamente, como seu conteúdo, o desejo de uma libertação completa dos vínculos de escravidão econômica e civil que, na sociedade capitalista, amarram os que vivem do seu trabalho (Gramsci, 1977, p. 296-297).

Para defender esta tese, Gramsci (1978), expõe que a classe dominante não disciplina o trabalhador apenas por força econômica, mas através da hegemonia, que consiste na propagação ideológica de crenças que passam a justificar as ações políticas e econômicas que beneficiam a classe dominante, de tal forma que a sociedade passa a aceitar a ideologia da classe dominante como uma norma, na qual seus interesses particulares são vistos como se fossem interesses universais, a tal passo que Gramsci (1978) expõe que o primeiro problema a ser resolvido é desmistificar essa perspectiva ideológica no próprio proletariado: .

O primeiro problema a resolver, para os comunistas de Turim, era o de modificar a perspectiva política e ideológica geral do próprio proletariado como elemento nacional que vive no conjunto da vida estatal e sofre inconscientemente a influência da escola, do jornal, da tradição burguesa (Gramsci, 1978, p. 175).

Neste sentido, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, cujo papel é ocultar, inverter, justificar e naturalizar, apresentar o particular como se fosse universal, e assim, construir uma consciência de classe. Dado o exposto, a eficácia da ideologia se torna fulcral para que os interesses particulares da classe dominante possam produzir uma universalidade imaginária, que incutida e auto reconhecida pelo ser social, aliena-se a si mesmo, ao se tornar um legitimador involuntário da divisão social (Chauí, 2016).

Segundo Gramsci (1978), para lutar contra esta hegemonia da ideologia da classe dominante, é *sine qua non* o papel do intelectual orgânico, o qual organiza os interesses da classe proletária, a fim de gerar a consciência de classe para si, no intento de promover a mudança social. Neste sentido, o intelectual orgânico corrobora com a transformação no campo das ideias, conduzindo o proletariado a migrar de uma

consciência de classe em si para si, em uma constante guerra de posição, na qual busca-se a hegemonia das classes subalternas, de forma que ao romper com o *status quo*, do modo de produção capitalista, a hegemonia passe a ser não da classe dominante, mas da classe outrora dominada, o que configura-se na ditadura do proletariado: “forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia” (Gruppi, 1978, p. 5). Em termos de Gramsci (1978) a ditadura do proletariado é:

a realização mais completa da direção de todos os trabalhadores e de todos os explorados — que têm sido subjugados, pisados, oprimidos, aterrorizados, divididos, enganados pela classe capitalista — por parte da única classe que para uma tal missão dirigente tem sido preparada por toda a história do capitalismo. Por isso é preciso iniciar, por toda a parte e imediatamente, a preparação da ditadura do proletariado, procedendo do seguinte modo: Em todas as organizações, federações, associações sem exceção, em primeiro lugar nas proletárias, depois nas não proletárias da massa trabalhadora e explorada (políticas, sindicais, etc.) (Gramsci, 1978, p. 71).

Desta forma, em harmonia com Lukács (2003), Gramsci (1978) argumenta que a consciência de classe pode ser moldada, tanto quanto pode moldar o contexto social, pois a hegemonia do proletariado, que transforma a sociedade, transforma também o modo de pensar, de tal forma que, “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora” (Gramsci, 1966, p. 13). Por isso, “o espírito associativo pode e deve ser assumido como facto essencial da revolução proletária” (Gramsci, 1976, p. 353).

Neste sentido, “a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto que a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia” (Gruppi, 1978, p. 5). “O desenvolvimento capitalista é necessário para desenvolver o proletariado, e de igual modo, esta é a condição para que se crie a possibilidade da revolução proletária e do socialismo” (Gruppi, 1978, p. 8). Ou seja, ao passo que há o disciplinamento do trabalhador, este se organiza para promover a revolução e tomar a hegemonia da classe dominante, pelo impetrar de uma nova consciência de classe.

Dito isto, tomar a hegemonia da classe dominante é superar a divisão do trabalho, já que a formação da consciência para a superação da alienação e da ideologia da classe dominante, só pode existir após a inexistência da divisão do trabalho. Entretanto, cabe-se ressaltar que “a divisão social do trabalho, contudo, forja

as condições para a sua superação” (Cisne, 2015, p. 43), ou seja, ao passo que a divisão do trabalho condiciona a alienação do proletariado, de igual forma ela também condiciona uma consciência em si, que está em vias de se desenvolver para uma consciência para si. “Nesses termos, a consciência para a superação da alienação e da ideologia necessita da eliminação da divisão social do trabalho, que, por sua vez, não resultará da simples vontade ou do desejo da consciência, mas, da ação política concreta da classe trabalhadora” (Cisne, 2015, p. 44).

Mauro Iasi (1999) vê a consciência como um processo, que se desenvolve de forma dialética, na qual cada etapa inclui suas contradições que ao serem percebidas conduzem a consciência a novas formas e contradições. Segundo Iasi (1999), a primeira forma de consciência é a que os indivíduos desenvolvem a partir de suas relações imediatas, tais como família, escola e trabalho. Esta forma de consciência é marcada pela naturalização das relações sociais, as quais são percebidas como naturais e imutáveis, sem uma percepção crítica das estruturas sociais e econômicas que moldam essas relações. Neste estágio, a consciência está marcada pela alienação, na qual os indivíduos ainda não percebem a realidade em sua totalidade, haja vista que:

Nosso desejo submete-se à sobrevivência imediata...temos que trabalhar para viver, por isso nos submetemos. A lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se e nós mesmos nos levamos ao mercado para sermos esfolados... e alegamos-nos quando algum capitalista dispõe-se a comprar nossa força de trabalho. Pregamos alegre e convictamente as ideias do capital como se fossem nossas (Iasi, 1999, p. 23)

Nesse sentido, a primeira forma de consciência, ou consciência inicial, “seria o processo de representação mental (subjétiua) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção)” (Iasi, 1999, p. 17). Ou seja, é a interiorização da realidade externa, sem a total compreensão das relações sociais e econômicas que regem esta realidade. Este primeiro estágio marcado pela alienação, dá bases para a implementação da ideologia, que para Iasi (1999), consiste na materialização das relações produtoras da alienação em seus três aspectos, (1) o ser humano está alienado da natureza; (2) o ser humano está alienado de si mesmo; (3) o ser humano está alienado de sua espécie. “A materialidade destas relações produtora da alienação, são expressas no universo das ideias como ideologia” (Iasi, 1999, p. 26).

Diante desta primeira forma de consciência, surge sua contradição, denominada por Iasi (1999) de “contradição insolúvel da sociedade capitalista”: “enquanto as forças produtivas devem constantemente desenvolver-se, as relações sociais de produção e sua manifestação e justificativa ideológica devem permanecer estáticas em sua essência”.

A contradição insolúvel da sociedade capitalista, que se manifesta pelo estado de revolta, não é ainda a superação da alienação, mas apenas uma forma transitória para o próximo estágio da consciência. A contradição se baseia no fato de que as relações sociais postas, não correspondem aos valores interiorizados, o que faz o indivíduo viver um conflito subjetivo, ao perceber que o trabalhar muito não necessariamente pode levar o indivíduo a prosperar, mas apenas a conseguir o mínimo para sua sobrevivência, a ponto de continuar a ser útil para a reprodução do capital.

A segunda forma de consciência apontada por Iasi (1999, p. 34) é a consciência em si, que se dá pela superação da alienação através da “vivência de uma contradição entre antigos valores assumidos, e a realidade das novas relações vividas”. Esta consciência, também denominada de consciência da reivindicação, conduz a mobilização em grupo para reivindicar uma mudança em relação aos padrões de injustiça, colocando as relações vividas num novo patamar. Como exemplo, temos a luta sindical, como forma de manifestação desta segunda forma de consciência.

Entretanto, conforme aponta Iasi (1999) a segunda forma de consciência aponta uma contradição, que consiste na persistência de valores naturalizados e na limitação imposta pela estrutura sindical e formas estabelecidas de luta, haja vista que o proletariado na luta contra o capital, ao assumir-se como classe, afirma a existência do próprio capital, apenas organizando-se para buscar maiores salários ou melhores condições de vida e trabalho, mas não negando a si próprio enquanto classe, a fim de superar o capital. A consciência em si do proletariado manifesta agora o inconformismo e não a submissão como na consciência inicial alienada, reivindica a solução de um problema ou injustiça, mas reivindica ao capital e não a si próprio a solução para a injustiça, pois:

em sua luta revolucionária, não basta o proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas para além de si mesmo (consciência para si). Conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista, mas colocar-se diante da tarefa histórica da superação desta ordem (Iasi, 1999, p. 38).

Neste sentido, a contradição neste estágio do processo de consciência em si, “trabalha com os efeitos, com sintomas e não com causas. Esta contradição pode levar o indivíduo em seu processo de consciência para um novo patamar: a busca da compreensão das causas, o desvelar das aparências e a análise da essência do funcionamento da sociedade e suas relações” (Iasi, 1999, p. 41). É a partir da constatação em essência que a sociedade precisa ser transformada, que se inicia o processo de superação da consciência em si, de reivindicação, para instaurar a consciência para si, ou consciência revolucionária ou de transformação, a partir de uma concepção de um sujeito coletivo e histórico que pode ser agente de transformação da sua própria realidade.

Sendo assim, a terceira etapa da consciência é a consciência para si, ou consciência revolucionária, que busca não somente conhecer a sociedade, mas transformá-la. Entretanto, na fase da consciência para si, temos a contradição dada a partir do conflito entre a nova consciência e os valores interiorizados da antiga, com o isolamento e dificuldade de ação prática, necessitando-se de uma ação coletiva de classe:

Na passagem da consciência em si para a consciência revolucionária, ou para si, abre-se uma importante contradição. Apesar das alterações da consciência só poderem serem vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, envolvendo mais que a ação individual, a de classe. (Iasi, 1999, p. 42).

A partir desta contradição, emana a quarta etapa do processo de transformação da consciência, a nova consciência, que supera a consciência para si, “a consciência que ao fazer a segunda negação, expressa o movimento essencial da classe ao superar-se como classe” (Iasi, 1999, p. 48). Diante do exposto, a nova consciência é a fase embrionária do socialismo, na qual as ideias revolucionárias conduzirão a transformação da sociedade pela superação do meio de produção capitalista por outro, pois:

A verdadeira consciência de classe é fruto desta dupla negação: num primeiro momento o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (Iasi, 1999, p. 38).

De forma resumida, tem-se que a tese defendida por Mauro Iasi (1999) quanto à consciência de classe é fundamentada na ideia de que a consciência de classe não

é algo dado ou natural, mas um processo dialético e histórico que envolve a superação de diversas formas de alienação e ideologias impostas pela estrutura capitalista. Iasi (1999) argumenta que a formação da consciência de classe passa por diferentes etapas, cada uma marcada por contradições, as quais estão elencadas de forma resumida na tabela 19.

Tabela 19 - Processo da construção da Consciência a partir de suas Contradições.

Etapas	Descrição	Características Principais	Contradições
1. Primeira etapa de Consciência: Consciência Imediata baseada na alienação.	Consciência inicial, formada por meio de relações imediatas (família, escola e trabalho).	- Representação mental do mundo baseada em percepções imediatas. - Naturalização das relações sociais. - Interiorização de normas e valores da família, escola e trabalho.	- Alienação: percepção limitada e naturalizada da realidade. - Conflitos internos ao confrontar novas experiências com valores pré-estabelecidos.
1. Primeira etapa de Consciência: Consciência Imediata reforçada pela ideologia.	A ideologia atua sobre a base da primeira forma de consciência, reforçando a dominação.	- A consciência é subjetiva, enraizada em valores e normas interiorizadas. A ideologia justifica as relações de produção e dominação.	- A ideologia pode entrar em crise quando as forças produtivas avançam e as relações sociais se tornam contraditórias.
2. Segunda etapa de Consciência: Consciência em Si ou de reivindicação.	Consciência coletiva reivindicatória, desenvolvida através da ação grupal.	- Identidade com outros indivíduos em situação semelhante. Ação coletiva e luta sindical. Percepção da possibilidade de alterar relações injustas.	- Persistência de valores naturalizados. Limitação pela estrutura sindical e formas estabelecidas de luta.
3. Terceira etapa de Consciência: Consciência para Si ou Consciência Revolucionária de transformação.	Superação da consciência de reivindicação para uma consciência de transformação.	- Compreensão das causas estruturais das injustiças. Visão da transformação social como um processo coletivo e histórico.	- Conflito entre a nova consciência e valores interiorizados. Isolamento e dificuldade de ação prática.
4. Quarta etapa de consciência: Nova Consciência	Consciência emergente em uma nova ordem social.	- Elementos embrionários de uma nova consciência dentro da sociedade capitalista. Combinação de luta material e ideológica para antecipar e preparar transformações.	- A nova consciência depende da realização material das condições objetivas de transformação.

Fonte: adaptado de Iasi (1999).

Mas recentemente, Flavio Bezerra de Farias, traz à baila a transformação que a luta de classes e a consciência de classe vem sofrendo diante das crises do capitalismo pós-moderno. O referido autor taxa a necessidade de uma práxis revolucionária que possa unificar a classe trabalhadora e promover uma democracia autogestionária como resposta à crescente opressão e alienação geradas pelas novas formas de trabalho e políticas neoliberais, principalmente por intermédio dos trabalhos: “A Luta de classes na crise dos tempos pós-modernos” (Farias, 2020); “A

Consciência de Classe na Crise dos Tempos Pós-Modernos” (Farias, 2022); “Consciência de Classe do Proletariado e Democracia Autogestionária Hoje” (Farias et al., 2023).

Farias (2020) vem preconizar que as novas formas de trabalho, e portanto, a nova forma assumida pela educação na escala global para subsidiar estas novas formas de trabalho, exacerbam as desigualdades e a luta de classes, que sob a influência das políticas neoliberais em meio a globalização, reverberam em uma transformação da consciência de classe de si para si, levando o proletariado a não só resistir, mas buscar meios de transformar a forma como se organiza socialmente, para lutar contra a destruição do homem e da natureza, haja vista que dado o processo de tentativa do disciplinamento do proletariado em escala internacional, “o mesmo processo irá acarretar necessariamente a revolta do proletariado internacional contra a existência do domínio do capital” (Luxemburg, 1984, tomo II, p. 113-114).

Farias (2022), argumenta que a crise contemporânea do capitalismo tem imposto, para além das dificuldades, uma evolução na formação da consciência de classe. Ainda que a crise global tenda a intensificar a alienação e fragmentação da classe trabalhadora, de igual modo, esta gera a necessidade de uma unificação e ação coletiva de forma global, permeada de uma práxis revolucionária que consiga superar a divisão do trabalho internacional impostas pelo modo do capital globalizado, a fim de fomentar uma transformação da consciência de classe real para a possível, assim sendo capaz de desafiar a ordem existente.

Farias et al (2023), discorre que se faz necessário a construção de uma democracia autogestionária¹¹ para responder ao projeto de disciplinamento global posto no capitalismo contemporâneo, o qual possui o objetivo de oprimir o trabalhador como forma de controle. Neste sentido, dado que a tentativa de implementação do projeto de disciplinamento do proletariado, com vistas a transformar a força de trabalho ativa em superpopulação relativa, tem sido efetivada em escala global, através do modo estado global, do modo capital globalizado e do Modo Educação Globalizada, de igual modo:

¹¹ Categoria preconizada por Farias et al (2023) que diz respeito a uma forma de organização social e política com viés democrático, onde os trabalhadores possuem o controle direto sobre os processos de produção, e também participação ativa nas esferas da vida social e econômica, a fim de superar a hegemonia das classes dominantes, a fim de instaurar a hegemonia do proletariado.

o processo emancipatório deve ocorrer também em escala mundial, para enfrentar a produção do espaço e a destruição da natureza imposta com extrema barbaridade pelo imperialismo global, especialmente na atual reconfiguração decorrente da grande crise global do capital industrial sob a primazia das finanças (Farias et al., 2023, p. 369)

Diante desta perspectiva, a implementação da democracia autogestionária ensejada por Farias et al (2023), depende da reversão da educação globalizada utilizada pela hegemonia burguesa em prol da utilização da educação em escala global, como papel central, na preparação do proletariado para participar ativa e conscientemente das decisões sobre o setor produtivo, econômico e social, a fim de ter uma formação que garanta a hegemonia proletária e uma autogestão democrática eficaz, o que implica em uma organização de base, uma formação, uma capacitação e a instauração de uma rede de solidariedade.

Em suma, temos a tabela 20 que contém o resumo de parte das principais contribuições aos estudos da consciência de classe, com os principais pressupostos advogados por autores de forma cronológica:

Tabela 20 - Resumo de contribuições teóricas sobre a Consciência de Classe.

Autor	Principais Pressupostos	Referências
Karl Marx	A consciência de classe é formada através das relações de produção e da luta de classes.	"O Manifesto Comunista" (1848), "O Capital" (1867)
Friedrich Engels	A consciência de classe surge da experiência comum de exploração.	"A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra" (1845)
Lênin	Introduziu a ideia de "consciência espontânea" (consciência gerada dada às experiências cotidianas de exploração e luta econômica) e "consciência desenvolvida" (consciência da necessidade de instaurar uma revolução socialista a fim de romper com as relações de produção capitalista), bem como, "consciência sindical" (necessidade de se organizar em sindicatos) e "consciência socialdemocrata" (oposição dos operários ao <i>status quo</i> capitalista).	"Que fazer?" (1902)
Georg Lukács	A consciência de classe não é somente formada através das relações de produção e suas condições materiais, mas também molda essas condições. Introduziu a ideia de "consciência de classe em si" e "consciência de classe para si".	"História e Consciência de Classe" (1923)
Antonio Gramsci	A consciência de classe é formada pela hegemonia cultural e pelo papel dos intelectuais.	"Cadernos do Cárcere" (1929-1935)
Herbert Marcuse	A consciência de classe é formada pela alienação e a reificação.	"Eros e Civilização" (1955), "O Homem Unidimensional" (1964)
E. P. Thompson	A consciência de classe é formada pela experiência histórica e cultural.	"A Formação da Classe Operária Inglesa" (1963)

Louis Althusser	A consciência de classe é moldada pela ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado.	"Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" (1970)
Pierre Bourdieu	A consciência de classe é influenciada por conceitos como "habitus" e "capital cultural".	"A Distinção: Uma Crítica Social do Julgamento" (1979)
Mauro Iasi	A consciência de classe é um processo de transformação a partir de suas contradições.	"Processo de Consciência" (1999)
David Harvey	A consciência de classe é afetada pelo neoliberalismo e pelas crises do capitalismo.	"The Enigma of Capital" (2010), "Seventeen Contradictions and the End of Capitalism" (2014)
Thomas Piketty	A consciência de classe sofre influência do capital no século XXI e de suas implicações para a desigualdade.	"Capital in the Twenty-First Century" (2013), "Capital and Ideology" (2019)
Flávio Farias	A consciência de classe sofre influência das crises do capitalismo pós-moderno e transforma as condições da luta de classes.	"A Luta de classes na crise dos tempos pós-modernos" (2020); "A Consciência de Classe na Crise dos Tempos Pós-Modernos" (2022); "Consciência de Classe do Proletariado e Democracia Autogestionária Hoje" (2023).

Fonte: elaboração própria (2026).

Este é o projeto de disciplinamento calçado pelo Modo Estatal Global, pelo Modo Capital Globalizado e pelo Modo Educação Globalizada, que visa promover a falsa consciência, "uma falsa liberdade é, portanto, a política dessa cultura" (Seligmann-Silva, 2022, p. 170). Entretanto, ainda que "instâncias transnacionais e supranacionais têm sido responsáveis pela produção de ideologias educativas" (Antunes et al., 2021, p. 19), tal como a ideologia da empregabilidade, o proletariado, tem se unido em escala global, não somente para resistir, mas para transformar o projeto de disciplinamento do capital em um projeto de emancipação, para tanto, buscando meios de construir no proletariado uma consciência real e possível (Goldmann, 1979), uma consciência de si para si (Lukács, 2003).

Existe um grande projeto de disciplinamento do proletariado em si para que este se molde ao regime de acumulação do capital posto no século XXI, e tal projeto é implementado pelo Estado, pelo Capital e pela Educação globalizados, com o intento de mundializar o exército de reserva. Entretanto, existe de igual forma, uma organização do proletariado para si, que se globaliza de forma a educar o proletariado a ter uma consciência real e possível globalizadas, a fim de romper com o *status quo* do capitalismo, a qual se manifesta de forma concreta através dos sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais.

Conclusão da Parte 3

Diante do exposto, a análise desenvolvida nesta Parte 3 permite afirmar que, tanto no contexto brasileiro quanto no português, a educação globalizada, sob a égide da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015), opera como mediação contraditória entre o disciplinamento do proletariado e a emergência de sua resistência organizada. Ao mesmo tempo em que tais políticas educacionais contribuem para a formação de uma consciência adaptada às exigências do capital globalizado, também engendram condições materiais, simbólicas e organizativas que possibilitam a elevação da consciência de classe.

Nesse sentido, evidenciou-se que a formação da consciência proletária não se dá de forma linear, mas por meio de um processo dialético, no qual sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais atuam como mediações fundamentais na transição da consciência em si para níveis mais elaborados de consciência real e possível (Goldmann, 1979). Assim, esta parte não apenas confirma a tese de que a educação globalizada participa ativamente da reprodução das relações de dominação, mas também demonstra que, no interior dessas mesmas contradições, se constituem as bases para a organização do proletariado enquanto sujeito histórico. Portanto, nas seções 5 e 6, proceder-se-á à análise das experiências brasileiras e portuguesas, buscando verificar concretamente como, por meio dessas formas organizativas, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, se constrói a consciência para si do proletariado, expressa na capacidade de articulação coletiva, de enfrentamento ao capital e de projeção de alternativas à ordem vigente.

5 – A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL DO PROLETARIADO NO BRASIL

Nesta seção, demonstra-se a partir dos pressupostos epistemológicos da consciência de classe de Karl Marx (1867), Lênin (1902), Georg Lukács (1923), Antonio Gramsci (1929-1935) e Flávio Farias (2023) que existe uma reação do proletariado brasileiro a tentativa de implementação do projeto de mundialização da superpopulação relativa e de seu disciplinamento sob o viés da educação globalizada, haja vista que a consciência de classe pode ser moldada, tanto quanto pode moldar o

contexto social. Esta demonstração, se dá de forma material, através da formação da consciência possível do proletariado brasileiro a partir do tripé analítico proposto por Farias (2022), estruturado nas dimensões da generalidade (exploração econômica), da particularidade (dominação política) e da singularidade (humilhação social), as quais se expressam na realidade concreta por meio das formas de organização do proletariado, respectivamente, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, enquanto mediações fundamentais na construção dessa consciência.

Toledo (2013) aponta que a Confederação Operária Brasileira (COB), que atuou de forma mais concreta a partir de março de 1908, configurou-se como o primeiro grande esforço de criação de uma consciência de classe junto aos trabalhadores do Brasil. A COB possuía um jornal, denominado, “A Voz do Trabalhador”, que enfatizava que os trabalhadores brasileiros do século XX se reconheciam numa luta internacional, em um contexto de busca pela construção de um projeto sindicalista internacional, pois “ao mesmo tempo em que se destacava a necessidade da união nacional das classes trabalhadoras, reafirmava-se o caráter internacional do movimento” (Toledo, 2013, p. 12).

A finalidade da COB era “estreitar laços de solidariedade entre o proletariado organizado, e [...] estudar e propagar os meios de emancipação do proletariado”, tendo como principais temas debatidos em seu jornal, A Voz do Trabalhador: “a crítica às tendências reformistas, o apelo à ação direta do proletariado e a importância atribuída à função do sindicato” (Toledo, 2013, p. 13). Em junho de 1915 saiu o último número do jornal, e em 1920, a COB já não tinha mais registro de atividades. Toledo (2013) expõe que foram poucas as conquistas efetivas e sustentáveis ao longo dos 14 anos de sua existência, entretanto suas ações foram fundamentais para construção da consciência de classe dos trabalhadores brasileiros.

Para além da Confederação Operária Brasileira (COB), os partidos políticos brasileiros de cunho socialista, foram e são fulcrais no caminho para a gestação embrionária da consciência revolucionária do proletariado brasileiro. Como coloca Cisne (2015, p. 50), “para o proletariado alcançar a perspectiva da luta revolucionária é indispensável que seus interesses estejam associados à estratégia do socialismo”.

Na tabela 21 temos elencados os principais partidos políticos brasileiros, que descrevem em seus estatutos, quanto ao seu objetivo ou definição, uma orientação socialista, com a finalidade de romper com o capitalismo rumo ao comunismo, para

tanto, sendo contribuintes do desenvolvimento de consciência de classe do proletariado brasileiro.

Tabela 21 - Principais Partidos Brasileiros de Cunho Socialista.

Partido	Data de Fundação	Quanto a definição em Estatuto
Partido dos Trabalhadores (PT)	1980	“objetivo de construir o socialismo democrático” (PT, 2017, p. 1 - Art. 1º)
Partido Socialista Brasileiro (PSB)	1947	“É finalidade do PSB lutar pela implantação da Democracia e do Socialismo no país” (PSB, 2016 - Art. 2º)
Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	1962	“Visa à conquista do poder político pelo proletariado e seus aliados, propugnando o socialismo científico. Tem como objetivo superior o comunismo.” (PCdoB, 2022, p. 1 - Art. 1º)
Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)	2004	“desenvolverá ações com o objetivo de organizar e construir, junto com os trabalhadores [...] a clareza acerca da necessidade histórica da construção de uma sociedade socialista” (PSOL, 2024, s/p).

Fonte: elaboração própria (2026).

Os principais partidos políticos brasileiros de cunho socialistas, possuem em seus estatutos a descrição da ideologia teórica que norteia suas ações, a qual se resume ao socialismo democrático, com exceção do Partido Comunista do Brasil, que utiliza o Marxismo-Leninismo. Conforme preconizam, Maciel, Alarcon e Gimenes (2017), a ideologia política representa um conjunto de ideias e valores que em consonância com a ordem pública, visam orientar os comportamentos políticos do partido político, a qual pode ser caracterizada como uma ideologia clássicas (liberalismo, conservadorismo, socialismo, nacionalismo, anarquismo e fascismo) ou uma nova ideologia (movimentos como o feminismo, ecologismo, fundamentalismo religioso e multiculturalismo). Para Bolognesi, Ribeiro e Codato (2022, p. 31), a ideologia política dos partidos é vista “como um “atalho cognitivo” para a tomada de decisão no momento do voto e como uma linha a ser perseguida nas tomadas de decisão dos partidos quando ocupam os governos”. Na tabela 22, temos os principais partidos brasileiros de cunho socialista com suas respectivas ideologias descritas em seus estatutos.

Tabela 22 - Partidos de cunho socialistas brasileiros quanto a Ideologia.

Partidos	Sigla	Ideologia com base em seus estatutos
Partido dos Trabalhadores	PT	Socialismo Democrático
Partido Socialista Brasileiro	PSB	Democracia e Socialismo
Partido Comunista do Brasil	PCdoB	Marxismo-Leninismo
Partido Socialismo e Liberdade	PSOL	Socialismo e liberdade

Fonte: elaboração própria (2026).

Com base em seus estatutos, a maioria dos partidos políticos brasileiros de cunho socialista preconizam ter como ideologia teórica um socialismo democrático, ou seja, os partidos tentam resolver dialeticamente a tensão entre igualdade e liberdade, haja vista que no socialismo puro, a igualdade econômica é conquistada se necessário à custa da liberdade individual, em detrimento que o socialismo democrático tenta combinar a igualdade social na participação política e a justiça econômica via a liberdade individual (Bobbio, 1998).

Na visão de Bobbio (1998), o socialismo democrático é um caminho reformista, que objetiva alcançar mudanças que promovam o aumento da justiça social e a redução das desigualdades, através do sistema democrático, sem necessariamente propor uma revolução com vistas a mudar a ordem vigente. A partir do viés democrático, rejeita a ideia de um partido único, e defende a economia mista, na qual o setor público possui o papel de regular a economia e prover os bens públicos, mas coexistindo com o setor privado, sem eliminar a propriedade privada e a iniciativa individual.

Santos (2002), também defende que o socialismo democrático, tem que articular a democracia participativa e a justiça social, de forma a propor um novo paradigma político, que vá além das limitações do liberalismo econômico e do socialismo tradicional, promovendo uma integração entre democracia e igualdade. Já para Zimmer (2023, p. 107) “é uma ilusão acreditar que um sistema de socialismo planejado pode ser operado de acordo com métodos democráticos de governo”, haja vista que “não há sistema democrático no socialismo científico de Marx”.

Neste sentido, os partidos políticos brasileiros corroboram com a formação da consciência em si, no sentido de serem reivindicadores de melhores condições de vida aos trabalhadores, lutando por justiça social, igualdade e liberdade, mas sem propor a superação da ordem vigente. Assim, os partidos políticos de cunho socialista brasileiros, como manifestação concreta da classe em si, “desnaturalizam as injustiças e, mais que isso, contesta-as, mas não buscam superar as classes e suas

determinações estruturais, ao contrário, afirma-as” (Cisne, 2015, p. 49). Neste contexto, o proletariado que deve ser o motor propulsor da revolução transformadora do *status quo*, se reduz a uma simples engrenagem da sociedade capitalista, e fica aprisionado em seu imediatismo:

O perigo ao qual o proletariado ficou incessantemente exposto desde seu aparecimento na história, ou seja, o de ficar aprisionado em seu imediatismo junto com a burguesia, adquiriu com a socialdemocracia uma forma de organização política que interrompe artificialmente as mediações já penosamente conquistadas, para reduzir o proletariado à sua existência imediata, onde ele é um simples elemento da sociedade capitalista, e não, ao mesmo tempo, o motor de sua autodissolução e destruição (Lukács, 2003, p. 389).

A ideologia do socialismo democrático ao persistir em valores naturalizados e nas formas estabelecidas de luta, não corrobora para gerar a consciência revolucionária de transformação, a consciência para si, ou consciência possível, devendo portanto, o socialismo democrático ser suplantado pela democracia autogestionária, a fim de o proletariado ser preparado via uma rede de solidariedade que permita este possuir o controle direto sobre os processos produção (Farias, 2023). Neste sentido, "o social-democrata não deve ter por ideal o secretário do sindicato, mas o tribuno popular, que sabe reagir contra toda manifestação de arbitrariedade e de opressão" (Lênin, 1988, p. 84).

Outro fator preponderante para a construção da consciência do proletariado brasileiro é o sindicalismo, embora, este seja caracterizado como corporativista, haja vista que a legislação laboral brasileira, baseada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, promoveu a institucionalização do controle estatal sobre os sindicatos (Rodrigues, 2009b).

Dentro do contexto de organizações que atuam no século XXI em busca de despertar a consciência de classe para si do brasileiro, temos a CUT - Central Única dos Trabalhadores, que advoga ter por principal objetivo: "O combate à ditadura militar e a luta por democracia e cidadania no Brasil" (CUT, 2015, p. 9). Rodrigues (2009a) argumenta que a CUT em suas teses políticas, não objetiva o início de ações revolucionárias, mas possuem como palavras de ordem, despertar a consciência do trabalhador. Neste sentido, a maioria das teses defendidas pela CUT, não buscam torná-la "um instrumento de obtenção de melhorias para os trabalhadores dentro do

regime capitalista, mas um instrumento de luta revolucionária pelo socialismo” (Rodrigues, 2009a, p. 76-77).

A CUT (2023, p. 20) expressa que “o sindicalismo no Brasil, como no mundo, vem sendo afetado por um conjunto expressivo de mudanças estruturais e conjunturais que alteram as condições e relações de trabalho e impactam a força e a organização dos sindicatos” (CUT, 2023, p. 20). Sendo assim, está havendo uma queda na representatividade dos sindicatos a nível nacional e internacional, o que proporciona uma fragmentação do proletariado, ocasionando enfraquecimento portanto, das negociações coletivas e da precarização dos seus direitos. Entretanto, mesmo com este enfraquecimento dos sindicatos em uma escala global, a CUT (2023) expressa que há de igual forma, mesmo diante da tentativa de disciplinamento do proletariado, uma reação deste, em escala global, contra a precarização do emprego e a exploração do sistema capitalista.

Nesse contexto, e mesmo diante dos ataques sofridos, os sindicatos e os movimentos sociais e populares reagem com mais força – como no continente europeu, onde os gastos militares em alta desviam recursos dos serviços públicos e dos salários. Na França, os trabalhadores(as) lutam há meses contra a Reforma da Previdência de Emmanuel Macron. A Alemanha, viveu uma greve geral de trabalhadores(as) dos transportes – aéreo, terrestre e ferroviário – por aumento de salários frente à alta da inflação. Já no Reino Unido, acompanhamos a maior greve da história de seu sistema de saúde, o NHS. Nos últimos meses, greves e mobilizações massivas também aconteceram na Espanha, Grécia, Itália entre outros países (CUT, 2023, p. 11).

Diante da tentativa de opressão do proletariado em escala global, por intermédio do disciplinamento do trabalhador, via a mundialização do exército de reserva, com o projeto de transformação da população ativa em superpopulação relativa, faz-se necessário construir o caminho para o sindicalismo global, pois, “a globalização e a organização de cadeias globais de produção, comercialização e prestação de serviços impõem, por sua vez, a necessidade de reforçar estratégias sindicais internacionais” (CUT, 2023, p.16).

Uma das variáveis que propicia este enfraquecimento em escala global dos sindicatos e uma permanência na consciência de classe em si do proletariado, é o crescimento dos trabalhadores informais no mundo, dado ao trabalho de plataforma e a ideologia do empreendedorismo. Como salienta Farias (2023, p. 363), “o trabalhador, que se autodenomina empreendedor, é recrutado e remunerado sob uma nova lógica de supressão de direitos”, de tal forma que, em meio ao trabalho informal

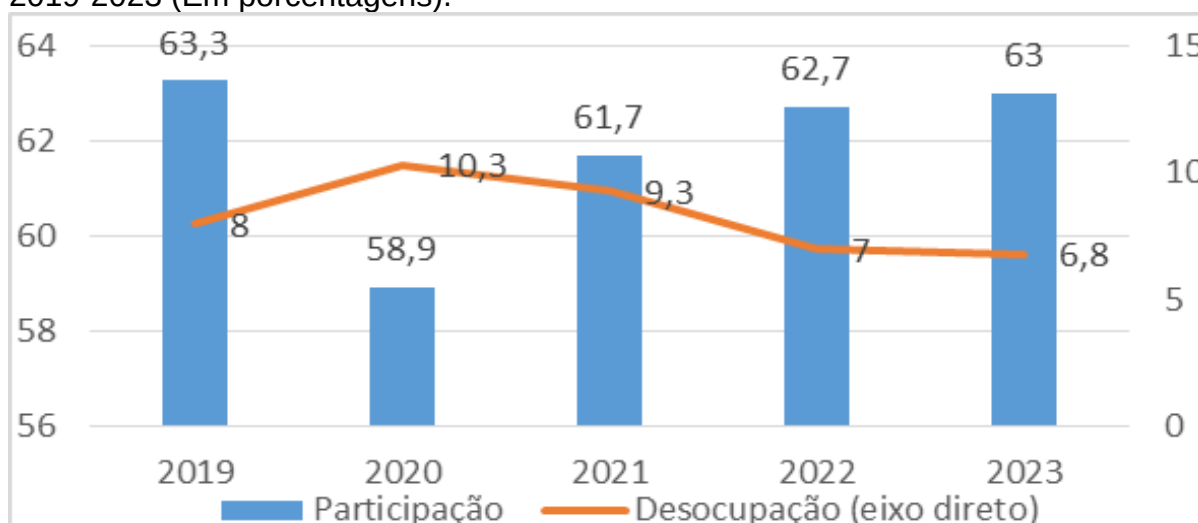
de plataforma, o capital dono e gestor das plataformas digitais, ao isolar os trabalhadores uns dos outros, dificulta a sua organização e resistência a precarização que esta forma de trabalho o impõe (Farias, 2023). Podemos testificar o crescimento desta informalidade, e portanto, da migração do proletariado em sua forma de população ativa para superpopulação relativa, no gráfico 01 e 02.

No gráfico 1, são apontados dados sobre as taxas de participação e desocupação, de 2019 a 2023 em 20 países da América Latina e do Caribe pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, comissão das Organização das Nações Unidas - ONU, com sede em Santiago do Chile, que “defende o multilateralismo e a governança global¹² para a tomada de decisões” (Mazzetti, 2021, p. 4), bem como a perspectiva do sistema centro-periferia, “a qual salienta que as possibilidades de desenvolvimento da região ‘periférica’ estariam condicionadas pelos movimentos da economia mundial” (Milani; Hortêncio, 2020, p. 1 - grifo do autor).

Coerentemente com a visão predominantemente econômica da CEPAL, o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que se configura em uma escola de intelectuais públicos, tem por base “a ideia de revolução capitalista, emprestada do materialismo histórico” (Bresser-Pereira, 2004, p. 55), que se baseia em uma perspectiva cultural e ideológica nacionalista, na qual o processo de desenvolvimento perpassa pela geração de uma consciência nacional, pois dentro do arcabouço teórico do centro versus periferia, o proletariado da periferia tem como adversário os interesses do capitalismo internacional, com o seu projeto de disciplinamento da massa trabalhadora em escala global. Nestes termos, ainda que com viés reformista, o CEPAL e o ISEB contribuem com suas discussões e publicações, para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos que possam educar as massas a desenvolverem a consciência de classe de si para si.

¹² cooperação entre países através de instituições e acordos internacionais.

Gráfico 1 - América Latina e Caribe (20 países): taxas de participação e desocupação, 2019-2023 (Em porcentagens).



Fonte: adaptado de CEPAL (2023, p. 16).

A partir do gráfico 1, constata-se a tese de que o projeto de transformação da população ativa em superpopulação relativa está em curso na América Latina e no Caribe, ao verifica-se “uma crise em câmera lenta em matéria de inclusão laboral” (CEPAL, 2023, p. 14), dado que nos países estudados, a saber, Argentina, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Trinidad e Tobago e Uruguai, “o crescimento da ocupação registra mínimos históricos, com altos níveis de informalidade”. De acordo com CEPAL (2023), em 12 países estudados, 49% dos trabalhadores eram informais no quarto trimestre de 2022. Observa-se assim, a partir das taxas de participação e desocupação que tem crescido o número da superpopulação relativa na América Latina e no Caribe.

Gráfico 2 - Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação - Brasil - 2012-2022.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2022.

Notas: 1. Não estão consideradas as categorias Empregador e Trabalhador auxiliar familiar.

2. Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas de 2020 a 2022.

Fonte: IBGE (2023, p. 18).

Na singularidade do Brasil, a partir do Gráfico 2, evidencia-se o crescimento da informalidade na série histórica de 2012 a 2022, caracterizado pelos trabalhadores empregados sem carteira assinada e pelos trabalhadores por conta própria (superpopulação relativa). Este contexto, revela o cenário de uma população ativa buscando melhorias salariais e de uma superpopulação relativa buscando a empregabilidade. Segundo Cisne (2015, p. 49) “Um bom exemplo da “classe em si” e da sua forma de consciência é a reivindicação por melhores salários em uma greve”. Neste contexto, a Dieese (2024), aponta que a principal reivindicação das greves no Brasil em 2023, foram as questões salariais, voltadas para: reajuste (40%); pagamento do piso (27%); exigência do pagamento de salários em atraso (22%) e melhoria das condições de trabalho (21%). Diante dos resultados expostos pela Dieese (2024) e de acordo com Michael Löwy (2018a), podemos inferir que a consciência de classe dos trabalhadores brasileiros em 2023 que organizam greves com objetivo de reivindicação salarial, possuem apenas uma consciência sindical e não uma consciência radical-ideológica que deseja questionar o sistema socioeconômico vigente e romper com o capitalismo.

Em seu estudo sobre a consciência sindical no Brasil, Michael Löwy estudou a consciência de classe de dirigentes sindicais no Brasil de 1959, a partir de três níveis

estruturais de consciência de classe: “a consciência da identidade de classe, a consciência sindical e a consciência radical-ideológica” (Löwy, 2018a, p. 230). A consciência de identidade de classe seria o primeiro nível de consciência do trabalhador e consistia em considerar o sindicato como uma instituição de “ajuda mútua social”, ao oferecer serviços gratuitos, tais como, do médico, do dentista e do advogado.

Já a consciência sindical consiste no segundo nível de consciência dos trabalhadores que, excluindo-se os socialistas e comunistas, têm o sindicato como uma instituição cujo principal objetivo é o de “unir e de organizar” os trabalhadores para lutar pelas suas reivindicações, as quais se baseavam principalmente em reivindicações salariais e contra o custo elevado de vida. Para Iasi (1999, p. 35), a segunda parte do processo de consciência do proletariado consiste na mobilização do grupo no sentido de reivindicar o fim da injustiça, a denominada “consciência em si, ou consciência da reivindicação. A forma mais clássica de manifestação desta forma de consciência é a luta sindical, sua forma de organização mais típica é o sindicato”.

Neste sentido, Löwy (2018a) aponta que a escala salarial é uma variável que mais ofereceu uma correlação com a formação da consciência sindical dos trabalhadores do Brasil na década de 50, já que “a relação positiva entre a participação sindical e os salários mais elevados é um fato reconhecido no seio dos sindicatos brasileiros” (Löwy, 2018a, p. 232). Sendo assim, a consciência sindical, traz a compreensão do sindicato como uma organização formada por trabalhadores que lutam contra os empregadores a fim de adquirir e defender os seus interesses no sentido leninista do termo, ou seja, o sindicato perfaz apenas um instrumento de luta econômica (economismo¹³) que ajuda os trabalhadores a melhorar suas condições de trabalho e a obter melhores salários e benefícios, tendo a função primária de defender os interesses imediatos dos trabalhadores, mas não de romper com o capitalismo (Lênin, 1966). Como posto em palavras de Lênin (1988, p. 81), “a política sindical é a aspiração geral dos operários a obter do Estado as medidas suscetíveis de remediar os males inerentes à sua situação, mas que não suprimem tal situação, isto é, não suprimem a submissão do trabalho ao capital”.

¹³ Lenin (1902) em sua obra intitulada, “Que Fazer?”, criticava a tendência de alguns sindicatos de focar exclusivamente nas lutas econômicas, o que denominava de “economismo”, o qual não conduzia os sindicatos a buscarem forma alternativa ao capitalismo.

Já a consciência radical-ideológica, segundo Löwy (2018b) seria o último nível de consciência do trabalhador e perfaz uma consciência que reconhece os comunistas e os socialistas como os melhores dirigentes sindicais, bem como, é o estágio no qual, o trabalhador organizado adota o comunismo, o socialismo ou anarquismo, como fundamentos para questionar e se opor ao sistema capitalista vigente.

Na tabela 23, podemos verificar que as greves no Brasil em 2023 se dão em percentual maior na esfera pública, na qual a “síndrome do medo da perda do emprego” é menos latente, e portanto, tem um poder de controle disciplinar menor sobre os trabalhadores (Fonseca, 2017).

Tabela 23 - Greves e horas paradas Brasil, 2023.

Esferas	Greves		Horas paradas	
	nº	%	nº	%
Esfera Pública	628	55,5	29.352	69,3
Esfera Privada	488	43,1	12.202	28,8
Esfera Pública e Privada	16	1,4	800	1,9

Fonte: adaptado de DIEESE (2024, p. 2).

Antunes (1980, p. 169) em sua dissertação de mestrado ao analisar as greves operárias situadas de 1930 a 1935, faz a seguinte indagação: “Em que medida a atuação concreta da classe operária procurou colocar-se acima da imediatidade, visando o entendimento da realidade em sua totalidade, e assim superá-la?” Como resposta, Antunes (1980, p. 188), mesmo advogando que “a greve é um momento privilegiado no processo de constituição da consciência operária”, vem descrever que as greves, no contexto do Brasil de 1930 a 1935, em quase sua totalidade, foram de caráter econômico, com o objetivo de recuperar os índices salariais. O movimento operário, por intermédio da luta sindical e grevista, apenas limitou-se a reivindicações de caráter imediatista, não buscando superar o capitalismo e nem avançar qualitativamente no desenvolvimento da consciência de classe de si para si, mas construindo uma falsa consciência¹⁴, ao passo que aceita e internaliza as condições da sua própria exploração.

Diante do estudo feito por Antunes (1980) na conjuntura brasileira do século XX, no espaço temporal de 1930 a 1935, questiona-se: o *modus operandi* das greves

¹⁴ A falsa consciência surge da reificação das relações sociais, onde os indivíduos percebem as relações de produção como coisas naturais e inevitáveis, ao invés de produtos históricos e mutáveis (Lukács, 2003)

no Brasil do Século XXI, possui um caráter político ou econômico? Iasi (2023, p. 140) afirma que, “os trabalhadores não são em si mesmo nem reformistas natos nem revolucionários por natureza. Da mesma forma, a consciência de classe dos trabalhadores não é, por si só, nem ontologicamente revolucionária nem reformista.

Nesse sentido, o trabalhador pode assumir, em determinados momentos, uma consciência imediata e reificada, isto é, uma forma de falsa consciência, decorrente de sua inserção na divisão social do trabalho, na qual passa a competir com outros trabalhadores em busca de melhores condições individuais, limitando-se a reivindicações reformistas e imediatistas. Por outro lado, pode também desenvolver uma consciência de caráter revolucionário, ao apreender as contradições do modo de produção capitalista e reconhecer-se como mercadoria, passando não apenas a reivindicar melhorias pontuais, mas a orientar sua ação para a transformação das bases estruturais do capitalismo.

A partir da necessidade de construir esta consciência revolucionária, e despertar a consciência de classe para si do proletariado brasileiro é que foi criado em 1955 o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, o qual “nasceu de um sonho de sindicalistas: construir, a partir dessa entidade de trabalhadores, o primeiro departamento de uma Universidade do Trabalhador” (Sochaczewski, 2012, p. 281).

A DIEESE (2024) analisou o caráter das greves no ano de 2023 no Brasil, dividindo as greves, como: propositivas, defensivas, de protesto e de solidariedade. As greves propositivas, fazem a proposta de conquistar ou ampliar as conquistas já asseguradas. As greves defensivas, apenas buscam defender as condições de trabalho, saúde e segurança, e os direitos já estabelecidos. As greves de protesto visam atender as demandas que vão além das relações de trabalho. E as greves de solidariedade dizem respeito em se solidarizar com a greve empregada por outras categorias de trabalhadores.

A tabela 23, demonstra que o principal caráter das greves no Brasil em 2023, foi a defesa dos direitos já estabelecidos, bem como das condições de trabalho, saúde e segurança, alcançando 78% das greves, contra 49,8% que propunham conquistar ou ampliar as conquistas já asseguradas. A partir destes dados, infere-se que o proletariado do Brasil do século XXI, é permeado por uma classe em si “marcada pelo corporativismo, pela luta econômica em nome da satisfação das necessidades que

atendem à sobrevivência imediata e, no máximo, a uma melhor condição de vida” (Cisne, 2015, p. 48). Como advoga Lênin (1988) e a III internacional¹⁵, o ser revolucionário consiste em sair do domínio do corporativismo sindical e do sectarismo de partido.

Para Iasi (1999, p. 37) as greves e o sindicato não são somente os limites da segunda forma de consciência, a consciência em si, “mas também, o limite dos instrumentos políticos que correspondem a esta consciência”. Neste sentido, seja a greve de caráter propositivo ou defensivo, são greves que demonstram a consciência reificada do proletariado, uma consciência que “se torna a espectadora inteiramente passiva do movimento das coisas sujeitas às leis e nas quais não se pode, em nenhum caso, intervir” (Lukács, 1974, s/p). “A “classe em si” é marcada pelo corporativismo, pela luta econômica em nome da satisfação das necessidades que atendem à sobrevivência imediata e, no máximo, a uma melhor condição de vida”. Neste sentido, a luta é econômica e não política, no sentido da busca pela transformação da sociedade (Cisne, 2015, p. 48).

Tabela 24 - Caráter das greves Brasil, 2023.

Caráter	Greves (1.132)	
	nº	%
Propositivas	564	49,8
Defensivas	884	78,1
Protesto	227	20,1
Solidariedade	0,0	0

Fonte: adaptado de DIEESE (2024, p. 5).

Para além de ser Propositivo ou Defensivo, conforme as categorias da DIEESE (2024), Farias (2021) preconiza que o proletariado tem que ser ofensivo, e contra a ordem vigente, buscando a partir da luta concreta, chegar ao sonho acordado, da formação do partido revolucionário do proletariado¹⁶. Sendo assim, o proletariado ao ser oprimido pela exploração econômica (generalidade), pela dominação política

¹⁵ A III Internacional, foi uma organização internacional que uniu partidos comunistas de vários países, a qual foi fundada em Moscou em março de 1919, sob a liderança de Vladimir Lenin, por iniciativa do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). A III Internacional teve como principal objetivo promover a revolução comunista mundial e apoiar os movimentos revolucionários em diversos países.

¹⁶ Em Farias (2021), perfaz a organização do proletariado que visa promover a mudança da consciência de classe em si para si, aliando consciência real e possível, a fim de superar a fragmentação e a alienação impostas pelo sistema capitalista, e consequentemente ir em direção à emancipação e à autogestão democrática.

(particularidade) e pela humilhação social (singularidade), adquire consciência em si, o que gera solidariedade e resistências espontâneas, mas desenvolvendo-se enquanto classe, e adquirindo a consciência para si, o proletariado, deixa de apenas defender-se dentro da ordem capitalista, para ser ofensivo em busca de fora da ordem existente criar uma nova alternativa, como expresso na tabela 25.

Tabela 25 - Silogismo da Consciência em Si para Si do Proletariado.

Solidariedade e resistência espontâneas (Consciência em Si)		
exploração econômica	dominação política	humilhação social
generalidade	particularidade	singularidade
Passagem dialética de ações defensivas (dentro da ordem) para Ofensivas (fora da ordem) - (Consciência para Si)		

Fonte: adaptado de Farias (2021, p. 15-16).

Nestes termos, “como o proletariado pode alcançar a percepção da totalidade, superando a parcialidade e as distorções ideológicas dela advindas, estando inserido em uma sociedade alienadora? (Cisne, 2015, p. 55). A resposta para esta indagação é que, a educação e a produção de conhecimento, para classe e pela classe operária, é o fio condutor para levar o proletariado a deixar de ser defensivo, com consciência reificada, para ser ofensivo, com consciência revolucionária, haja vista que o “conhecimento é matéria fundamental para o sonho de trabalhadores. Tanto o saber para o trabalho adquirido na prática e em instituições de ensino como especialmente a produção e apropriação de um conhecimento próprio feito do ponto de vista de sua classe e com a intenção de transformar a realidade” (Sochaczewski, 2012, p. 282).

Diante do exposto, as experiências brasileiras demonstram que a formação da consciência possível do proletariado ocorre de maneira contraditória e desigual, atravessada pelas limitações estruturais do capitalismo dependente e pelas estratégias de disciplinamento social produzidas pela educação globalizada. Ainda assim, sindicatos, movimentos sociais e organizações políticas continuam desempenhando papel relevante na construção de práticas coletivas de resistência e crítica à ordem vigente. A consciência possível manifesta-se, portanto, como resultado histórico das tensões entre exploração, dominação e luta social, evidenciando que as contradições do capitalismo brasileiro não eliminam as possibilidades de organização proletária. Essas mediações tornam-se particularmente relevantes quando comparadas à experiência portuguesa no contexto europeu de reestruturação capitalista e educação globalizada.

6 – A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA POSSÍVEL DO PROLETARIADO EM PORTUGAL

Esta seção demonstra que a formação da consciência possível do proletariado português configura-se a partir de sua inserção no capitalismo global em condição semiperiférica, sendo mediada pelas transformações decorrentes da integração europeia, pelas políticas educacionais alinhadas às diretrizes supranacionais e pelas reconfigurações do trabalho no contexto pós-fordista, o que, ao mesmo tempo em que reforça mecanismos de integração e disciplinamento, possibilita a emergência de formas específicas de consciência e organização proletária orientadas pela experiência histórica, institucional e sociopolítica de Portugal.

Para demonstrar este fato concreto, analisou-se os sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais portugueses, como expressão material da organização da classe proletária, em prol da formação da consciência possível do proletariado português, sendo que estas formas organizativas do proletariado, se inserem no tripé analítico proposto por Farias (2022), estruturado nas dimensões da generalidade (exploração econômica - resistência através dos sindicatos), da particularidade (dominação política - resistência através dos partidos) e da singularidade (humilhação social - resistência através dos movimentos sociais).

A análise da consciência possível do proletariado português deve ser situada no interior de sua inserção histórica na periferia da Europa capitalista, marcada simultaneamente pela integração ao projeto supranacional da União Europeia e pela reconfiguração do Estado sob os imperativos do neoliberalismo, processo que expressa a consolidação do Modo Estatal Global e da governança supranacional (Farias, 2013). Portugal ocupa uma posição semiperiférica específica, na qual se combinam traços de centro histórico do capitalismo europeu com condições contemporâneas de subordinação às dinâmicas do capital globalizado, especialmente após a intensificação da mundialização financeira (Chesnais, 2001). Diferentemente do Brasil, cuja formação social foi profundamente determinada pela colonização e pela dependência estrutural, o caso português revela uma forma específica de inserção contraditória no sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2004).

Essa condição evidencia que a mundialização do capital não elimina as diferenças históricas entre as formações sociais, mas as reorganiza em novas formas

de dependência e hierarquização, preservando assimetrias estruturais sob uma lógica aparentemente universalizante. Tal dinâmica se manifesta no processo de totalização do capital e do Estado na escala global, que articula unidade sistêmica e diversidade subordinada de formações nacionais sob relações desiguais de poder (Farias, 2013). Desse modo, a integração europeia opera como mecanismo de homogeneização institucional que, simultaneamente, reproduz a posição semiperiférica de países como Portugal (Wallerstein, 2004).

No plano educacional, essa dinâmica se materializa na adoção de políticas públicas alinhadas às diretrizes dos organismos internacionais, particularmente aquelas voltadas à Educação para a Cidadania Global e à aprendizagem ao longo da vida, concebidas como resposta às exigências de competitividade do capitalismo contemporâneo (UNESCO, 2015). Essas políticas se inserem no processo de reconfiguração do Estado educador, no qual a educação passa a ser governada por referenciais transnacionais e indicadores de desempenho global (Dale, 2011). Sob esse enquadramento, a educação é progressivamente subordinada às exigências do mercado de trabalho flexibilizado, convertendo a formação humana em instrumento de adaptação às transformações do capital (Ball, 2014).

Nesse contexto, a formação da consciência do proletariado português é atravessada por uma tensão estrutural entre integração europeia e precarização do emprego, tensão esta que expressa a crise das formas tradicionais de inserção laboral no capitalismo avançado (Castel, 1998). A educação contribui para a construção de uma identidade baseada na cidadania europeia e no pertencimento a uma comunidade supranacional, reforçando representações de inclusão e coesão social, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades estruturais e as relações de exploração que se intensificam com a flexibilização do trabalho e a ampliação da superpopulação relativa (Marx, 2018). Esse movimento reforça o processo de tentativa da conversão ideológica da classe em povo, conforme analisado por Farias (2014).

Contudo, assim como no caso brasileiro, essa dinâmica não elimina a possibilidade de resistência. As sucessivas crises do capitalismo europeu, intensificadas pelas políticas de austeridade fiscal e pela financeirização da economia, criam condições objetivas para a emergência de formas de consciência crítica (Farias, 2020). Mesmo em contextos de forte integração sistêmica e institucional, a luta de

classes permanece como elemento estruturante da dinâmica social, manifestando-se de maneira difusa, contraditória e historicamente mediada (Farias, 2022).

Nesse sentido, a educação para a cidadania global reafirma a tentativa de transformação da classe em povo ao privilegiar valores universalistas e consensuais, deslocando o antagonismo de classe para o campo da participação e da governança (Gramsci, 2001). Todavia, essa mesma educação, ao ampliar o acesso a saberes históricos, políticos e sociais, cria condições objetivas para a elevação da consciência proletária, pois toda relação pedagógica é também uma relação de hegemonia atravessada por contradições (Gramsci, 2001). A formação da consciência de classe deve, portanto, ser compreendida como processo historicamente mediado, no qual a apreensão da totalidade social é condição para a práxis transformadora (Lukács, 2003).

Assim, a formação da consciência do proletariado, tanto nas experiências brasileira quanto portuguesa, resulta de um processo dialético, no qual se articulam consciência em si e para si (Lukács, 2003), bem como, consciência real e consciência possível (Goldmann, 1972), conforme o desenvolvimento histórico das contradições sociais. A centralidade desta parte da tese reside em demonstrar que a educação globalizada, longe de ser um instrumento neutro, constitui-se como mediação estratégica na disputa entre reprodução e emancipação, na qual sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais atuam como instâncias fundamentais, ainda que contraditórias, da formação da consciência do proletariado em escala global (Farias et al., 2023).

Sendo assim, nesta seção, demonstra-se a partir dos pressupostos epistemológicos da consciência de classe de Karl Marx (1867), Lênin (1902), Georg Lukács (1923), Antonio Gramsci (1929-1935) e Flávio Farias (2023), que existe uma reação do proletariado português a tentativa de implementação do projeto de mundialização do exército de reserva e de seu disciplinamento sob o viés da educação globalizada, de forma que a consciência de classe esteja a moldar o contexto social, econômico, cultural e político português.

Diante do exposto, questiona-se: Quais organizações estão atuantes no século XXI em Portugal de cunho socialista que buscam desenvolver a consciência de classe de si para si? Diante desta pergunta, objetiva-se aqui listar as principais organizações de cunho socialista, que fomentam a emancipação contra a exploração e opressão

capitalista, a partir do desenvolvimento da consciência de classe possível, de si para si. Na tabela 26, no que tange a partidos políticos portugueses com orientação socialista, que possuem em seus estatutos a finalidade de romper com o capitalismo, e portanto, buscam por meio de suas ações desenvolver a consciência de classe dos portugueses, temos principalmente, o Partido Comunista Português (PCP), o Partido Socialista (PS) e o Bloco de Esquerda (BE).

Tabela 26 - Principais Partidos Portugueses de Cunho Socialista.

Partido	Data de Fundação	Quanto a definição em Estatuto
Partido Comunista Português (PCP)	1921	"é o partido político do proletariado, o partido da classe operária e de todos os trabalhadores portugueses" (PCP, 2012, Artigo 1º).
Partido Socialista (PS)	1973	"é uma organização política de homens e mulheres, empenhada na construção de uma sociedade livre, igualitária, solidária, económica e socialmente desenvolvida, ecologicamente sustentável" (PS, 2018, Artigo 1º)
Bloco de Esquerda (BE)	1999	"é um movimento político de cidadãs e cidadãos que assume a forma legal de partido político" (BE, 2023, Artigo 1º)

Fonte: elaboração própria (2026).

O Partido Comunista Português - PCP, conforme descrito no seu Artigo 5º do seu estatuto, tem como objetivo: "a construção em Portugal do socialismo e do comunismo que permitirão pôr fim à exploração do homem pelo homem" (PCP, 2012). Em seu artigo 2º do seu estatuto, o PCP postula que a base teórica que utiliza para nortear suas ações é o marxismo-leninismo a partir de uma concepção materialista e dialética do mundo.

Com base no advogado em seus estatutos, o PCP, demonstra ter como base os princípios marxistas e leninistas, os quais resumem-se, na necessidade de uma organização revolucionária que gere no proletariado uma consciência de classe desenvolvida em detrimento de uma consciência de classe espontânea. Lênin (1902) principalmente por intermédio da obra intitulada, "Que Fazer?" de 1902, explica que todo proletário, a partir de suas experiências com o mundo do trabalho capitalista, e com sua exploração própria, desenvolve uma consciência de classe de forma espontânea, que lhe dá compreensão das suas condições de exploração, o que o leva a uma busca por condições melhores dentro do sistema capitalista. Entretanto, esta consciência denominada de consciência de classe espontânea, não conduz o proletariado a buscar a sua emancipação, sendo necessário, gerar-se no proletariado

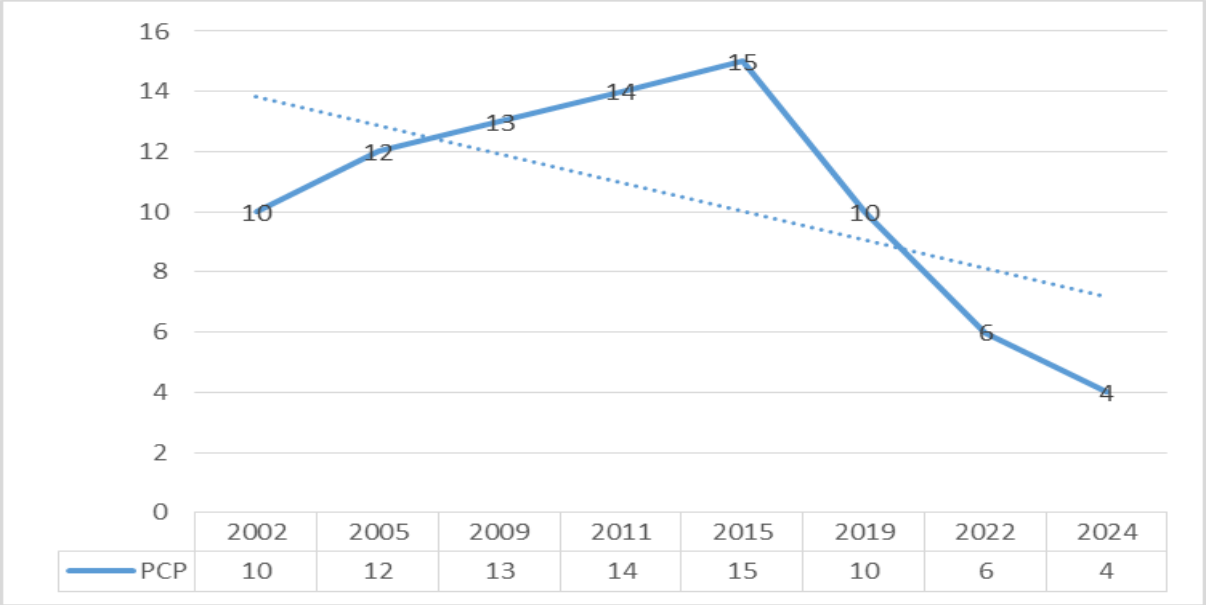
uma verdadeira consciência de classe, a qual Lênin (1902) denominou de Consciência de Classe Desenvolvida. Esta consciência não trava uma luta de ordem econômica, apenas buscando melhorias imediatas, mas conduz a promoção da revolução socialista que supere as relações de produção capitalista dadas por intermédio da exploração do homem pelo homem. Para tanto, “o operário deve ter uma ideia clara da natureza econômica” a fim de não só compreender a natureza do Estado Burguês, mas buscar derrubá-lo.

Entretanto, o PCP apesar de, em seus estatutos (PCP, 2012), afirmar em seu artigo 4º os princípios de “democracia interna”, apresenta uma estrutura centralizada que limita a intervenção direta dos militantes (Belchior, 2008). Essa centralização é exemplificada por “uma relação unívoca entre eleitos e eleitores, claramente centralizada no poder do Comité Central em detrimento do intervencionismo directo dos militantes, contrariando o que prescreve no programa do partido” (Belchior, 2008, p. 143). Sendo assim, o PCP, assume uma posição reformista, na qual sua atuação prática, não reflete a busca pela mudança social, como preconizada em seus princípios norteadores da sua doutrina:

O PCP parece, por isso, à semelhança de outros partidos comunistas, reflectir uma incongruência entre a perseverança na manutenção da doutrina original e a incapacidade de adaptação à mudança social, na medida em que se denuncia como uma força culturalmente conservadora, apesar de doutrinarmente se apoiar no princípio básico da mudança social (Belchior, 2008, p. 144).

Conforme o gráfico 3, desde 2015, que o Partido Comunista Português - PCP, tem perdido cadeiras na Assembleia Nacional Portuguesa, indo de 15 deputados em 2015 para 4 deputados em 2024, tendo uma média de 10,5 deputados sido eleitos pelo partido no século XXI. A postura conservadora, e a falta de administração participativa dos militantes junto ao partido, são variantes que refletem essa redução no número de deputados eleitos pelo partido.

Gráfico 3 - N° de Deputados Eleitos pelo Partido Comunista Português - PCP.



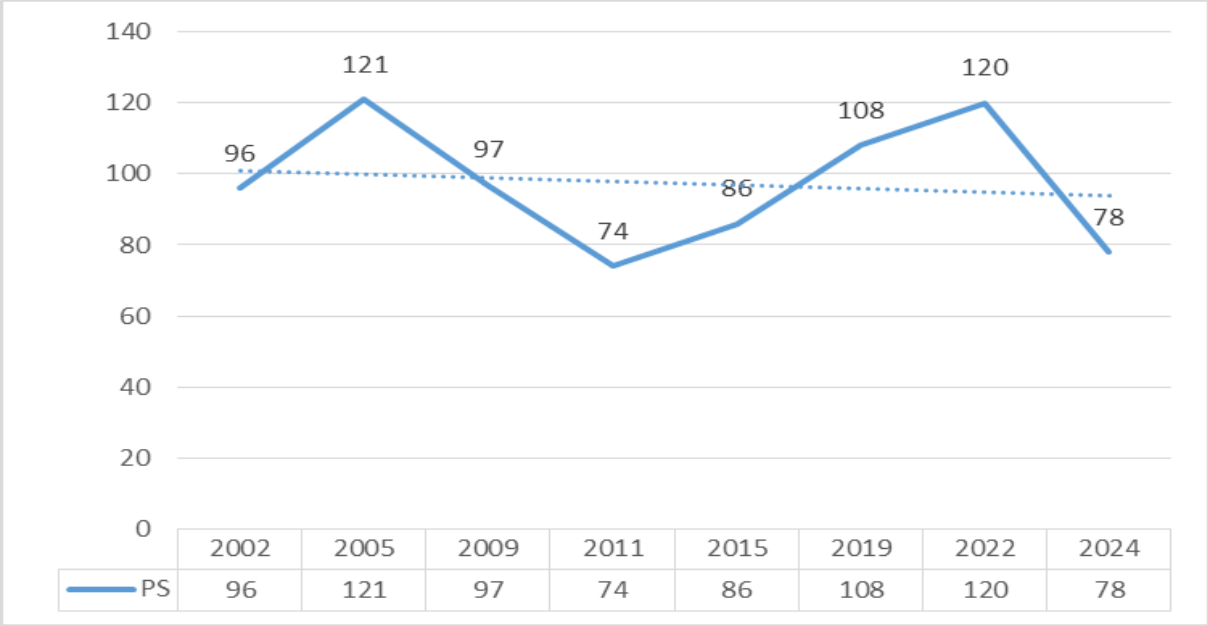
Fonte: adaptado de Parlamento Português (2024).

Outro partido português de viés socialista é o Partido Socialista - PS, o qual, se “sobressai como partido que mais expressamente acolhe a participação dos cidadãos na vida política como via para o aprofundamento democrático” (Belchior, 2008, p. 143). Em seu artigo 76º, inciso 2, do seu estatuto de fundação, o PS advoga que “os trabalhadores socialistas organizados em estruturas de ação setorial e a Tendência Sindical Socialista devem ser ouvidos, pelos órgãos diretivos do Partido, em tudo o que lhes diga especialmente respeito” (PS, 2018, p. 40).

Estes princípios estabelecidos pelo PS, de fomentar a participação ativa de seus militantes, com ações do partido orientadas pela voz dos trabalhadores socialistas e seus sindicatos, faz com que o PS seja dentre os partidos tidos como comunistas, o mais popular. Como advoga Belchior (2008, p. 132), “estudos prévios revelam que, no contexto partidário português, o PS tem tradicionalmente sobressaído como defensor dos princípios da participação dos cidadãos”.

Conforme o Gráfico 4, desde 2011, o PS apresenta crescimento no número de deputados eleitos, passando de 74 em 2011 para 120 em 2022, com uma leve queda em 2024, quando elegeu apenas 78 deputados, mantendo uma média de 97,5 deputados ao longo do século XXI. O fato de o PS ser percebido pelo cidadão português como o partido mais democrático constitui uma variável preponderante para essa trajetória eleitoral.

Gráfico 4 - Nº de Deputados Eleitos pelo Partido Socialista - PS.



Fonte: adaptado de Parlamento Português (2024).

Entretanto, em estudo efetivado por Valle (2020, p. 33), foi validada hipótese de que “o discurso programático dos partidos challengers tende a ser mais populista do que o dos partidos mainstream”. Os partidos challengers (PCP e BE) são os partidos que desafiam o *status quo* em detrimento do mainstream (PS), o qual apenas busca reformas dentro do sistema em vez de mudanças radicais. Nessa perspectiva, Moraes (2016, p. 8) preconiza que, como água no deserto, os portugueses necessitam “de um PS minimamente social-democrata e de um PC sem laivos de estalinismo”. Ou seja, para o autor, o PS no mínimo deve entregar a proposta de valor que declara em seus estatutos e manifestos eleitorais, os quais declaram a promoção da justiça social dentro de uma economia de mercado, e que o Partido Comunista Português deve se afastar das práticas tidas stalinistas, que fazem apologia ao aspecto da centralização rígida do poder do Comité Central do PCP (Belchior, 2008).

Embora na visão de Valle (2020) o PS esteja se afastando de ser um (2014), o progresso no viés socialista possui o sentido de emancipação, haja vista que “os liberais o entenderam como a realização da liberdade individual, ao passo que os intelectuais e trabalhadores socialistas, clamando por progresso ou emancipação, o identificavam com democracia e socialismo” (Bresser-Pereira, 2014, p. 33). Neste sentido, socialismo e progresso na visão do PS, possui a conotação de democracia e socialismo como caminho para a emancipação. Ser social-democrata, no sentido colocado por Lênin (1966), é conduzir o proletariado a ter uma “consciência

socialdemocrata” que se oponha de forma radical a ordem social vigente dada pelo capitalismo, em detrimento de buscar somente satisfazer suas necessidades imediatas sem necessariamente querer alterar o *status quo*. Segundo Lênin (1988, p. 83). "A partido no mínimo social-democrata, o PS se intitula como um partido Socialista e Progressista: “Enquanto Socialistas e Progressistas, sempre afirmámos que era vital ter instrumentos permanentes que possam ser usados para estabilizar as economias em tempos de crise” (PS, 2024, p. 4). Na visão de Bresser-Pereira social-democracia dirige a luta da classe operária, não apenas para obter condições vantajosas na venda da força de trabalho, mas, também, pela abolição da ordem social que obriga os não-possuidores a se venderem aos ricos”. Podemos resumir os partidos comunistas portugueses quanto a sua ideologia na tabela 27.

Tabela 27 - Partidos Comunistas Portugueses quanto a Ideologia.

Partidos	Ideologia com base em seus estatutos	Ideologia com base nas suas práticas
PCP	marxista-leninista	Stalinista (centralização rígida do poder)
OS	Socialista e progressista	Social-democrata
BE	Esquerda Radical	Socialismo Democrático

Fonte: elaboração própria (2026).

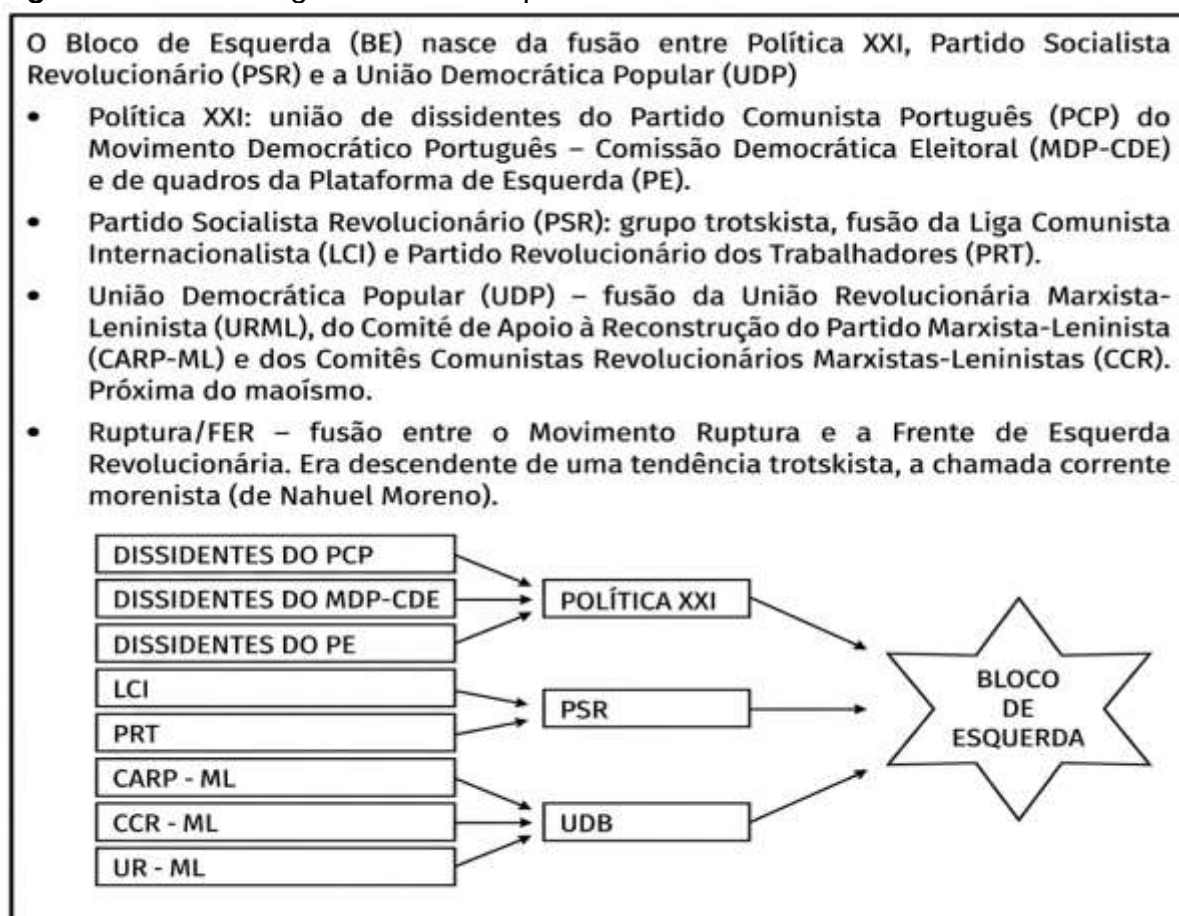
Embora o Bloco Esquerda - BE, declare em seus artigos oficiais, tais como, estatutos, manifesto fundador e manifestos eleitorais, ser um partido de esquerda radical, que nasceu com a proposta de “tentar humilde mas convictamente romper com o *status quo* à esquerda”, sua prática tem demonstrado um Socialismo Democrático, em uma ideologia política, na qual busca-se que os meios de produção sejam controlados pela coletividade pública em detrimento da propriedade privada, com a sua gestão sendo efetivada de forma democrática pelos trabalhadores, não buscando romper totalmente com o capitalismo. Para Bresser-Pereira (2024, p. 9) o socialismo democrático consiste “em um alto nível de igualdade política e econômica”.

Em seus estatutos, aprovados na XIII Convenção Nacional de 27 e 28 de maio de 2023, em seu Artigo 1º, que trata da Definição e Objetivos do partido, discrimina que “o Bloco de Esquerda defende e promove uma cultura cívica de participação e de ação política democrática como garantia de transformação social, e a perspectiva do socialismo como expressão da luta emancipatória da Humanidade contra a exploração e opressão”.

Uma das organizações atuantes em Portugal, que de certa forma corrobora para o desenvolvimento da consciência de classe portuguesa, é o Bloco Esquerda - BE, o qual foca em temas como justiça social, direitos trabalhistas, igualdade de gênero, antirracismo e ambientalismo, tanto que em seu manifesto eleitoral às eleições europeias de 9 de junho de 2004, o slogan é: EUROPA POR TI: Por uma Europa ecológica, justa, solidária, feminista, aberta ao mundo e de Paz (BE, 2024).

O Bloco Esquerda “nasceu de uma necessidade de refundar a esquerda, de ser uma alternativa ao Partido Socialista (PS) e ao Partido Comunista (PCP)”. (Moraes, 2016, p. 100). Por isso, o manifesto fundador se chamava “Começar de Novo”, dada essa ideia de se reerguer em Portugal uma esquerda que pudesse promover o pleno emprego e criar riqueza a partir do trabalho e buscar a transformação social a partir da perspectiva socialista. Neste sentido, o Bloco de Esquerda (BE) nasce da fusão entre Política XXI, Partido Socialista Revolucionário (PSR) e a União Democrática Popular (UDP), conforme demonstrado na figura 10.

Figura 10 - Genealogia do Bloco Esquerda.



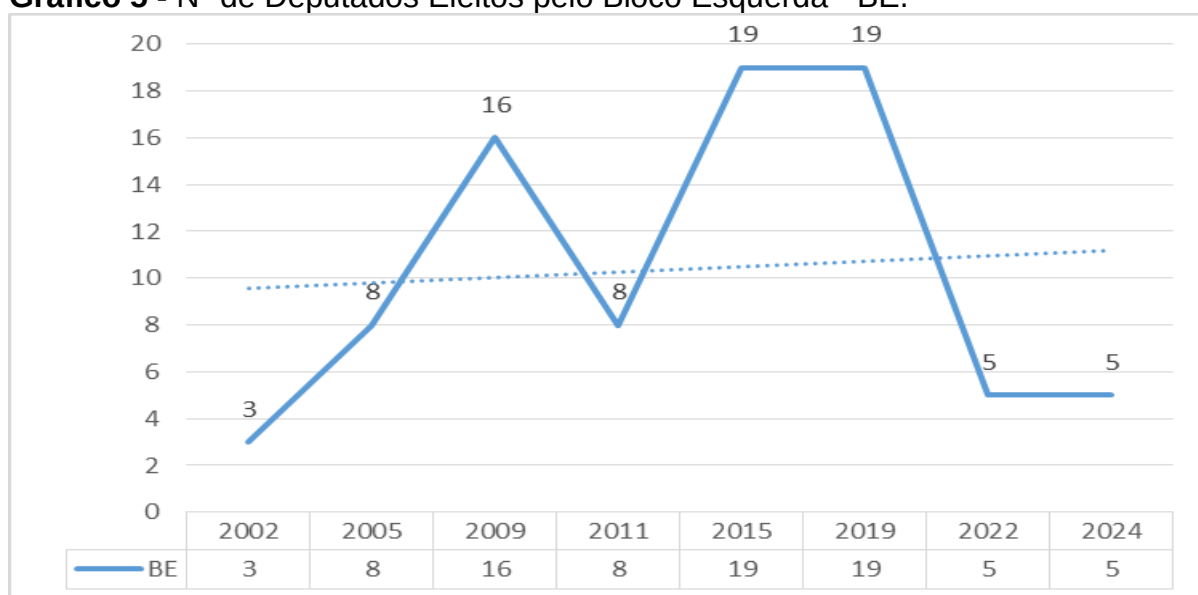
Fonte: Moraes (2016, p. 34).

Como uma cisão do BE em 10 de março de 2012 (Coimbra, 2017, p. 311), surgiu o Movimento Alternativa Socialista - MAS. O, MAS é uma organização socialista revolucionária que foca em assuntos, tais como: Destruição ambiental, precariedade, baixos salários, racismo, habitação impossível de pagar e educação transformada num negócio. Como exposto em seu site oficial, em seu artigo intitulado de, “o que nos move?”, de 1 de fevereiro de 2022: “o Movimento Alternativa Socialista (MAS) organiza-se e mobiliza-se por uma profunda transformação económica, social e política do sistema capitalista em que vivemos” (MAS, 2022). Diante deste discurso, o MAS mobiliza a classe trabalhadora portuguesa, em prol da construção de uma sociedade socialista, com ênfase na participação direta e na auto-organização dos trabalhadores, como podemos atestar nos estatutos do MAS, em seu artigo 1º, quanto a sua definição e objetivos:

O MAS (Movimento Alternativa Socialista) é um partido empenhado na luta contra a exploração capitalista e todas as formas de opressão. O objetivo do partido é mobilizar os trabalhadores e trabalhadoras, a juventude e os explorados para alcançar o Socialismo. Entendemos por Socialismo uma sociedade sem exploração em que o poder é exercido democraticamente pelos trabalhadores e pelo povo. Defendemos uma alternativa socialista à escala europeia e mundial, única salvação para a Humanidade perante a barbárie capitalista (MAS, 2018).

Em seu manifesto fundador de 1999, o Bloco de Esquerda, aponta ter objetivo de firmar uma política de pleno emprego, em detrimento de uma política de empregabilidade: “Este Bloco afirmará a necessidade de uma política de pleno emprego com salvaguarda dos direitos adquiridos. O ser humano no centro da economia começa por aqui, pela revalorização da condição do Trabalho como criador de riqueza” (BE, 1999, p. 17).

Segundo Moraes (2016, p. 8), “em Portugal, o BE, fundado em 1999, era presença quase simbólica no parlamento no início do milênio. Mas é hoje a terceira força eleitoral do país”, o qual tinha uma afinidade com o Partido dos Trabalhadores - PT, ao longo dos seus primeiros anos de vida, entretanto, em meados de 2005, rompendo com o PT, o BE se alinhou com o Partido Socialismo e Liberdade - PSOL, com quem tem até os dias atuais laços de solidariedade. Conforme o gráfico 5, foi neste período de 2005 a 2009 que o BE deu um salto no número de cadeiras na Assembleia Nacional.

Gráfico 5 - N° de Deputados Eleitos pelo Bloco Esquerda - BE.

Fonte: adaptado de Parlamento Português (2024).

Moraes (2016, p. 35) afirma que no início o BE, “estava dividindo entre a origem “antissistema” das organizações que o haviam constituído e a dinâmica “reformista” que a própria participação eleitoral e parlamentar impunha”. Já Coimbra (2017, p. 240), afirma que a prática do BE condiz com os conceitos de reforma e revolução, os quais “não são antagônicos e sim complementares”. Neste sentido, a BE está em linha com a concepção gramsciana, que preconiza que o comunismo considera que a luta pela reforma e a luta pela revolução não são antagônicas, mas complementares, haja vista que a reforma consiste em um processo de preparação dos meios materiais e culturais, servindo como um trampolim para a revolução, enquanto que a revolução é a parte concreta da mudança social.

Lobo (2006) aponta as diferenças entre os partidos políticos portugueses, Bloco de Esquerda- BE, Partido Socialista - PS e Partido Comunista Português - PCP, no que tange à adesão às políticas da Comunidade Económica Europeia - CEE. O PCP e o BE são eurocéticos, dada as bases que fundamentam estes partidos, centrados na visão marxista, que defende um modelo alternativo de sociedade, o qual se opõe à estrutura capitalista fomentada pela União Europeia - UE. Neste sentido, “por razões ideológicas, entre 1976 e 2005 o PCP é o partido que tem tido um posicionamento sistematicamente mais céptico em relação à UE” (Lobo, 2006, p. 7). Entretanto, há diferenças de concepção, em ser eurocéticos, entre PCP e o BE, já que o BE, “recusou a visão soberanista do PCP, para quem a União Europeia é uma agressão dirigida

contra os povos” e recusa a ideia de sair do euro, se configurando como um pró-europeu de esquerda que busca a “refundação democrática da União Europeia, baseada na participação dos povos e nos direitos sociais” (Moraes, 2016, p. 110).

Já o Partido Socialista - PS, diferentemente do PCP e BE, se posiciona “como o maior entusiasta da adesão de Portugal à CEE¹⁷” (Lobo, 2006, p. 6). Este posicionamento do PCP, do BE e do PS em relação à UE, se traduz no número de deputados eleitos pelos partidos comunistas Portugueses ao longo do século XXI, conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 - Resultados Eleitorais dos Partidos Comunistas Portugueses quanto ao nº de Deputados Eleitos.



Fonte: adaptado de Parlamento Português (2024).

O gráfico 6, nos aponta que o partido de viés comunista português que mais elegeu deputados para se assentarem nas cadeiras na Assembleia Nacional Portuguesa, foi o Partido Socialista - PS. As legislaturas mais promissoras do PS, foram a X de 2005 com 121 deputados eleitos e a XV de 2022 com 120 deputados eleitos. Já a BE ao longo do século XXI, teve uma crescente no número de deputados eleitos superando em 2009 o PCP e mantendo essa superioridade em 2015 e 2019, mas ambas, BE e PCP, perderam cadeiras em uma decrescente nas eleições legislativas dos anos de 2022 e 2024. A PCP manteve uma crescente de 2002 a 2015, tendo os menores quantitativos em 2002 e 2005, haja vista que “são os anos em que

¹⁷ CEE é a sigla para Comunidade Econômica Europeia (em inglês, European Economic Community - EEC). A CEE foi criada pelo Tratado de Roma, assinado em 25 de março de 1957, por seis países fundadores: Bélgica, França, Alemanha Ocidental, Itália, Luxemburgo e Países Baixos.

o eurocepticismo do PCP está mais saliente no programa eleitoral dos comunistas” (Lobo, 2006, p. 9). No geral, com exceção do BE, os partidos de cunho comunista tiveram uma queda no quantitativo de deputados eleitos em 2024.

Para alterar este quadro atual, os partidos devem estimular a participação dos militantes nas decisões partidárias, fomentando uma administração participativa, típica dos pressupostos socialistas. Como expõe Belchior (2008, p. 147) “é de sublinhar o facto de em nenhum dos partidos políticos portugueses se observa um estímulo manifesto à participação dos militantes na definição das políticas partidárias, excepto mediante a eleição de delegados que os representam nos processos de tomada de decisão em Congresso”.

Embora no século XXI, a luta sindical pareça estar fragmentada, assumindo mais um contexto singular do que universal, no qual o sindicato se torna um parceiro do capital, o sindicalismo continua sendo uma variável fulcral para a formação da consciência de classe do proletariado (Deo; Mazzeo; Roio, 2015). Na tabela 28 resume-se os principais sindicatos socialistas portugueses, que contribuem com a formação da consciência de classe do proletariado português.

Tabela 28 - Principais Sindicatos Socialistas.

Sindicato	Data de Fundação	Descrição
Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP)	1970	Maior central sindical de Portugal.
União Geral de Trabalhadores (UGT)	1978	Segunda maior central sindical de Portugal

Fonte: elaboração própria (2026).

Em relação às associações de base sindical portuguesas temos a CGTP (Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses) e a UGT (União Geral de Trabalhadores), como associações que se destacam na busca pela formação da consciência de classe dos trabalhadores. Dentre elas, a maior central sindical de Portugal é a Confederação Geral Dos Trabalhadores Portugueses Intersindical Nacional - CGTP-IN, a qual foi constituída em outubro de 1970. Em seu estatuto, dentre os princípios que regem a CGTP-IN, está o da solidariedade de classe, a qual preconiza estar “lutando pela emancipação social dos trabalhadores portugueses e de todo o mundo, [...] e lutando pelo fim da exploração capitalista e da dominação

imperialista” (CGTP-IN, 1970, p. 3). Quanto a seus objetivos, discrimina em seu estatuto, na alínea d do seu 5º artigo: “alicerçar a solidariedade e a unidade entre todos os trabalhadores, desenvolvendo a sua consciência democrática, de classe, sindical e política” (CGTP-IN, 1970, p. 8).

Como expõe Lênin (1988, p. 86-87) “a luta do capital contra o proletariado é inevitável: é uma lei que se verificou no mundo inteiro; quem não quis enganar-se a si mesmo, é forçado a reconhecê-lo”. Se há reconhecimento de luta, há também vontade de emancipação. Neste processo de reconhecimento da luta de classes entre burguesia e proletariado, surge a solidariedade entre os trabalhadores e consequentemente a consciência de classe em si. Tanto a Confederação Geral Dos Trabalhadores Portugueses Intersindical Nacional - CGTP-IN, quanto a União Geral de Trabalhadores (UGT), neste sentido, advogam que possuem por objetivo desenvolver a consciência de classe. A pergunta que se faz neste contexto é: Qual consciência de classe está sendo desenvolvida pelas centrais sindicais portuguesas, uma consciência real ou possível?

No que tange ao sindicalismo Português, Boaventura Santos (1995), argumenta que os problemas que o sindicalismo português enfrenta, ainda que possuam peculiaridades, não são diferentes em nível global, haja vista, que “ao centrar-se prioritariamente nas questões do emprego e do salário, os sindicatos tenderam a desinteressar-se dos desempregados, das mulheres, dos reformados e dos jovens à procura do primeiro emprego, e, ao fazê-lo, descuraram um campo imenso de solidariedade potencial” (Santos, 1995, p. 134).

Como afirma Farias (2005), o proletariado não é constituído somente pelos trabalhadores assalariados que formam a força de trabalho ativa (FA), mas também por aqueles que compõem a superpopulação relativa, ou seja, trabalhadores sazonais e temporários, desempregados à procura de emprego e marginalizados, sem perspectivas imediatas. Neste sentido, os sindicatos se preocupam apenas com uma parte do proletariado e não com sua totalidade, não sendo agentes promotores de solidariedade, a fim de desenvolver a consciência de classe de si para si, bem como atenuar a consciência possível para a mudança radical.

O projeto do capital de disciplinamento do proletariado que consiste em transformar a população ativa em superpopulação relativa, com consequente desemprego estrutural, permite um enfraquecimento da autoridade das lideranças

sindicais, dada à redução drástica do número de filiados, que por estarem desempregados, não se sentem motivados a continuarem militando nas questões sindicais, pelo contrário, buscam o imediatismo da recolocação ao mercado, ou seja, buscam a empregabilidade ofertada pelo regime de acumulação do capital, pelo estado e educação Pós-Fordistas (Santos, 1995). Já para Estanque (2009, p. 14) o declínio progressivo das taxas de filiação sindical em Portugal, se deu “sobretudo à medida que cresce o sector terciário, ou seja, a chamada classe de serviço”.

Segundo Estanque (2009, p. 14) as principais dificuldades enfrentadas pelo sindicalismo português estão direta ou indiretamente ligadas aos processos de fragmentação de classes, haja vista que as principais lutas no cenário português vinculadas aos sindicatos de classe, foram travadas “em torno de carreiras, condições de trabalho e status profissionais e, portanto, completamente à margem dos objetivos solidaristas e emancipatórios do movimento sindical”. Sendo assim, a luta sindical portuguesa, similarmente a brasileira, é enfraquecida por conta da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores, sejam eles, professores, bancários, médicos, enfermeiros, etc, apenas buscam suas melhorias imediatistas (Iasi, 2023).

Para além do sindicalismo, também temos os movimentos sociais, que impõem “a resistência a um *status quo*, a uma ordem económica e política que defraudou expectativas, que ameaçou ou subtraiu direitos e bloqueou oportunidades, que parecem obedecer a preocupações comuns em ambos os lados do Atlântico”, tanto em Portugal como no Brasil (Estanque, 2014, p. 54).

No século XXI, as mídias digitais têm sido utilizadas como recursos para a mobilização e a participação cívica dos jovens portugueses, pautada em “movimentos diretamente ligados ao ativismo digital, isto é, movimentos, plataformas, grupos ou organizações que atuam primordialmente on-line ou que utilizam a internet e outras tecnologias como recurso principal ou causa” (Simões; Campos, 2016, p. 136). Na tabela 29, podemos analisar os principais movimentos ligados ao ativismo digital em Portugal no século XXI.

Tabela 29 - Principais Movimentos ligados ao ativismo digital de cunho socialista em Portugal do século XXI.

Movimento Social Digital Português	Data de Inauguração	Descrição
Precários Inflexíveis	2007	Focado na luta pelos direitos dos trabalhadores precários, incluindo campanhas de sensibilização e mobilização através de plataformas digitais.
SOS Racismo	1990, com reativação digital em 2010	Movimento contra o racismo e a discriminação racial em Portugal, com forte presença digital para sensibilização e organização de eventos.
Geração à Rasca	2011	Movimento surgido em resposta à crise econômica e ao desemprego juvenil, utilizando redes sociais para organizar protestos massivos em várias cidades portuguesas.
Indignados	2011	Inspirado pelo movimento global Occupy, organizou manifestações contra a austeridade e a desigualdade econômica, mobilizando principalmente via redes sociais.
Somos Todos Ferroviários	2013	Campanha em defesa dos trabalhadores ferroviários e contra a privatização do setor, com forte presença e mobilização digital.
Plataforma Não TAP os Olhos	2015	Movimento contra a privatização da TAP, utilizando a internet para mobilizar apoio e organizar ações de protesto.
Rede 8 de Março	2016	Movimento feminista que luta pelos direitos das mulheres, organizando ações e campanhas através de plataformas digitais.
Campanha Despenalização Eutanásia pela da	2016	Movimento que defende a legalização da eutanásia em Portugal, organizando campanhas e mobilizações online para influenciar a legislação.
Habita!	2017	Movimento pela habitação acessível e contra a especulação imobiliária, utilizando as redes sociais para mobilizar e informar a população.
Greve Climática Estudantil	2019	Inspirado por Greta Thunberg, mobiliza estudantes para a ação climática, organizando greves e manifestações através de redes sociais.

Fonte: elaboração própria (2026).

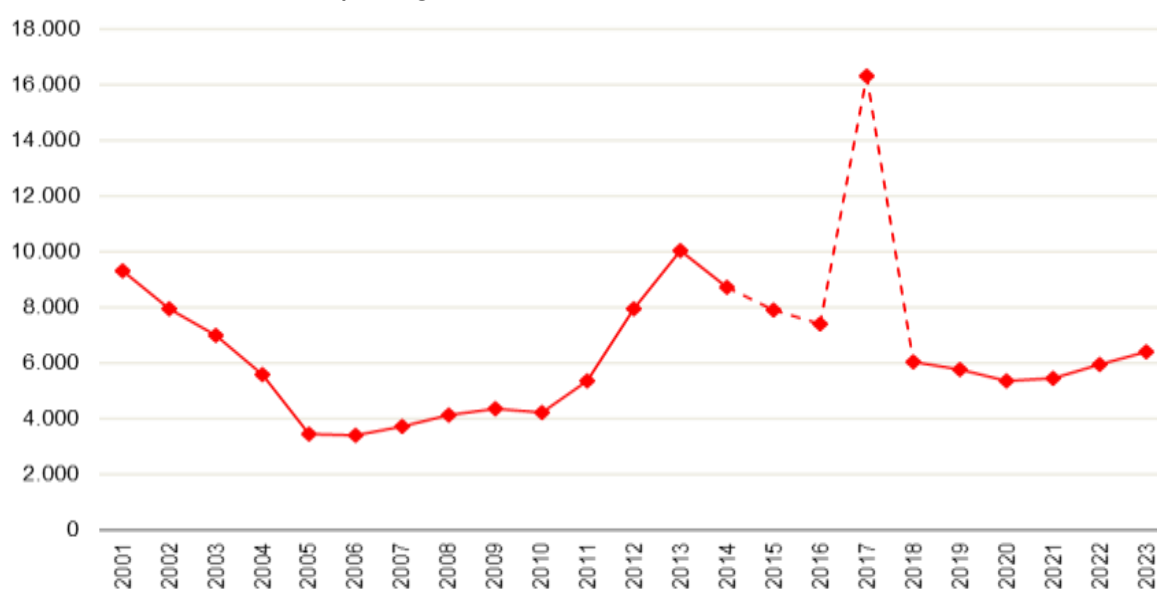
Em contraponto, na análise ao contexto português, diante do retrato sobre o consumo de mídias sociais em Portugal, Dias (2019, p. 128) sublinha as “fragilidades que se fazem sentir entre as crianças, os jovens e a população adulta, nomeadamente, a formação de um pensamento crítico, que os habilite a ler o mundo e a agir sobre ele no sentido da sua transformação”. Neste sentido, Boaventura Santos (1995), ao se reportar ao contexto português, argumenta que as transformações do capitalismo mundial, e consequentemente nas relações de produção, têm impactado na organização dos trabalhadores, dentre as quais, destaca-se:

a enorme mobilidade e consequente deslocalização dos processos produtivos tornadas possíveis pela revolução tecnológica e imperativas, pela predominância crescente dos mercados financeiros sobre os mercados

produtivos que tende a criar uma relação salarial global, internamente muito diferenciada mas globalmente precária (Santos, 1995, p. 134).

Um cenário que expõe esta tese advogada por Boa Ventura Santos (1995) são os dados sobre as entradas de portugueses na Alemanha, publicados pelo observatório da emigração, o qual demonstra que houve um aumento na imigração de portugueses para a Alemanha, pelo terceiro ano consecutivo (2021-2023), como podemos verificar no gráfico 7:

Gráfico 7 - Entradas de portugueses na Alemanha, 2001-2023.



Fonte Gráfico elaborado pelo Observatório da Emigração, valores de Statistisches Bundesamt Deutschland.

Fonte: Vidigal (2024, sem página).

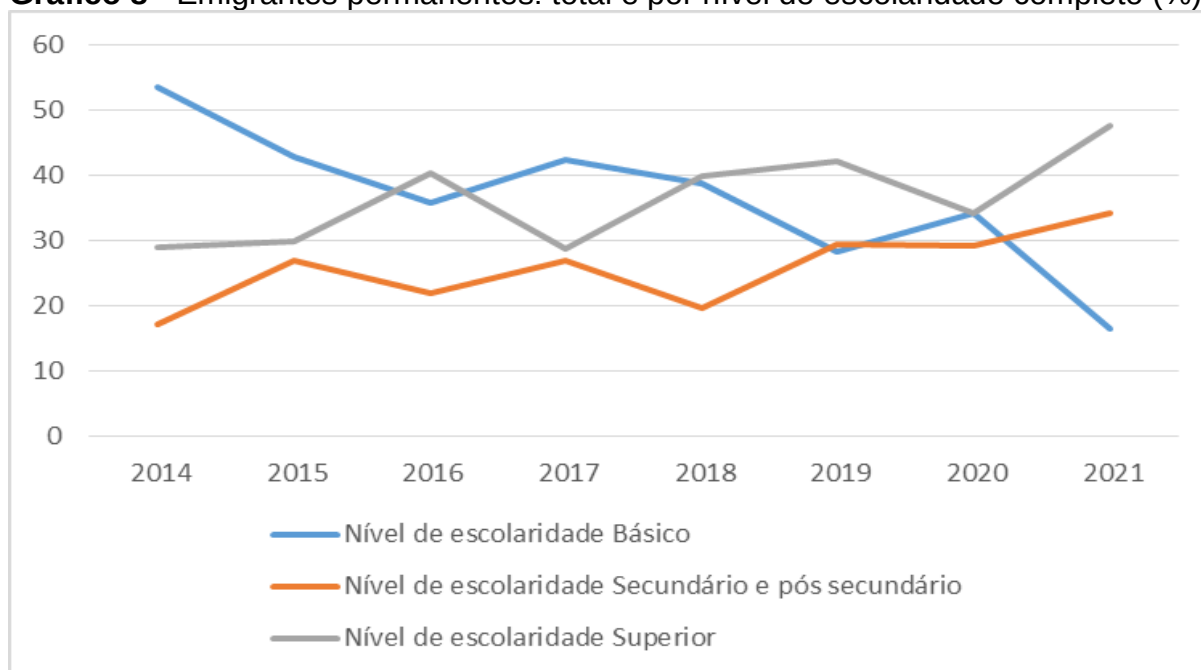
A própria criação do observatório da emigração criado em 2008, atesta a relevância do fenômeno da imigração em Portugal, que em 2023 perpassou por um fluxo de saídas de portugueses em direção a Alemanha, que em números, consistem em 6,375 portugueses, segundo dados do *Statistisches Bundesamt Deutschland* (Vidigal, 2024).

Gomes (2019, p. 7) aborda que Portugal é um “dos países europeus com maior emissão de emigrantes qualificados”, no qual há uma “constante fuga de cérebros”¹⁸, o que faz com que o país não consiga rentabilizar o investimento feito em educação de seus cidadãos, já que estes, desenvolvem suas competências em países mais

¹⁸ “refere-se à transferência de capital humano com elevados níveis de educação e competências dos países menos desenvolvidos para os países mais desenvolvidos” (Gomes, 2019, p. 7).

desenvolvidos. No Gráfico 8, podemos analisar os emigrantes permanentes em Portugal dado o seu nível de escolaridade.

Gráfico 8 - Emigrantes permanentes: total e por nível de escolaridade completo (%).



Fonte: INE, PORDATA (2023).

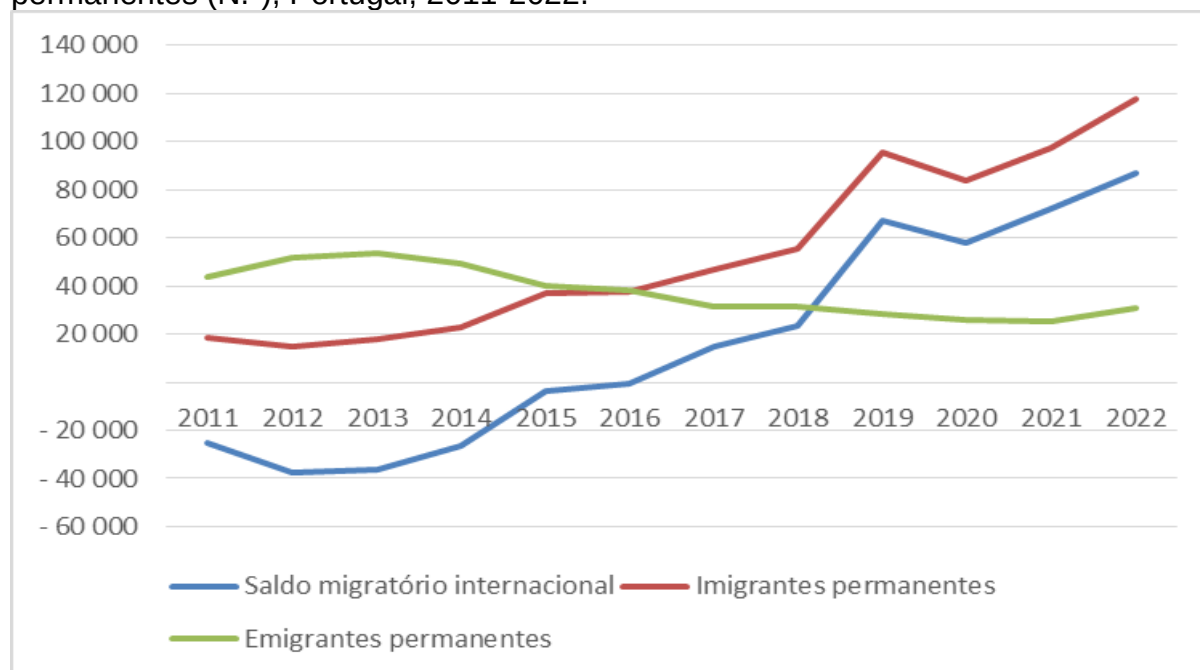
Ainda que conforme o gráfico 8, possamos constatar que o percentual de nível de escolaridade básico, tenha decrescido ao longo da série histórica de 2014 a 2021, “do lado da emigração, assiste-se a um crescimento acelerado das saídas de cidadãos portugueses, tanto qualificados como de pouca qualificação, embora a comunicação social ressalte especialmente a saída de recursos humanos qualificados” (Padilla; Ortiz, 2012, p. 165). Corroborando, Pires et al. (2023) argumenta que existe uma nova onda de emigração portuguesa na segunda década do século XXI, na qual a emigração qualificada aumentou mais rapidamente, embora esta não seja majoritariamente composta por trabalhadores qualificados. Assim, a emigração portuguesa tornou-se mais diversificada em termos de qualificação e destinos, atendendo ora postos de trabalhos fordistas com baixa qualificação, ora postos de trabalhos pós-fordistas, de cunho toyotista, com alta qualificação:

Para além de europeia, a nova emigração é mais qualificada. Isto não significa que a maioria dos emigrantes sejam trabalhadores qualificados, mas que estes têm um peso crescente na emigração. Inicialmente, o crescimento da emigração mais qualificada acompanhou a crescente qualificação da população portuguesa. Porém, na segunda década do século, a emigração

qualificada passou a crescer mais do que a qualificação dos portugueses, em geral. Esta emigração mais qualificada dirige-se sobretudo para os novos destinos da emigração portuguesa, como o Reino Unido, continuando os antigos países de emigração, como a França, a ser sobretudo destinos de trabalho pouco qualificado. Ou seja, neste plano, a emigração tornou-se mais heterogénea, coexistindo temporalmente fluxos mais e menos qualificados, mas com geografias diferenciadas. (Pires et al., 2023, p. 9).

Embora haja uma fuga de trabalhadores qualificados de Portugal para outras regiões da Europa, como França, país que concentra o maior número de emigrantes portugueses (quase 600 mil), bem como Reino Unido e Alemanha (Pires et al., 2023, p. 16), observa-se uma transformação de Portugal de país tradicionalmente emigrante para país de imigração (Padilla; Ortiz, 2012). Esse fenómeno torna-se mais evidente a partir de 2016, quando se verifica o aumento do número de imigrantes permanentes em contraste com a diminuição de emigrantes permanentes, conforme apresentado no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Saldo migratório internacional, imigrantes permanentes e emigrantes permanentes (N.º), Portugal, 2011-2022.



Fonte: adaptado de INE (2023, p. 127).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística - INE (2023, p. 127), o saldo migratório internacional, que consiste na diferença entre os fluxos de entrada de imigrantes permanentes e de saídas de emigrantes permanentes, foi positivo em 2022, com 86.889 pessoas em 2022, contra 72.040 em 2021. Desde 2016 até 2022,

que o número de imigrantes permanentes é maior que o número de emigrantes permanentes, ou seja, esse fenômeno implica que o país passou a receber mais pessoas de outras nacionalidades do que a enviar seus próprios cidadãos para o exterior, resultando em um saldo migratório positivo.

Diante do exposto, “o mundo do trabalho, em Portugal, na Europa e no mundo, encontra-se em grande convulsão e enfrenta hoje dificuldades, por todos reconhecidas, que derivam largamente das recomposições em curso e das pressões sociais e institucionais de âmbito transnacional” (Estanque, 2009, p. 16). “Portanto, do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma inconsciência, determinada conforme a classe, de sua própria situação econômica, histórica e social” (Lukács, 2003, p. 143).

As dificuldades encontradas pelo mundo do trabalho português no século XXI, foram determinadas historicamente, a partir do projeto de disciplinamento do proletariado ao capital, dada a imposição de uma falsa consciência emanada da ideologia da empregabilidade, prescrita a países fornecedores de mão de obra ora fordista, ora pós-fordista, por órgãos internacionais que trabalham para os fins do Modo Educação Globalizada.

Entretanto, o proletariado português por intermédio da sociedade civil, de seus partidos, sindicatos e movimentos sociais, tem se posicionado e se desenvolvido “como uma tentativa consciente de intervir na vida social para nela introduzir certas transformações” (Goldmann, 1984, p. 33), negando o capitalismo como forma única de reprodução do ser humano, e introduzindo a totalização dialética da consciência real e da consciência possível (Goldmann, 1972).

Como argumentou Lênin (1988, p. 80) “a experiência revolucionária e a habilidade de organização são coisas que se adquirem. É preciso apenas desenvolver em nós mesmos as qualidades necessárias!”. Neste sentido, a tese de Lênin, é que a classe operária não pode chegar espontaneamente a consciência de classe, à consciência política, a teoria revolucionária, haja vista que “o revolucionário qualificado tem que ter um sólido conhecimento teórico e prático do marxismo” (Lênin, 1988, p. 80). Sendo assim, os revolucionários portugueses “devem conhecer o processo de desenvolvimento da revolução, os revolucionários devem ser homens políticos responsáveis e não apenas agitadores” (Lênin, 1988, p. 92), pois a própria educação e disciplinamento do proletariado por intermédio do Modo Educação

Globalizada em vias de garantir o desenvolvimento do capitalismo, perfazem a estrutura necessária para que o proletariado seja conduzido a consciência possível a fim de tomar a gestão do Estado:

Ora, o desenvolvimento do capitalismo cria as premissas necessárias para que "todos possam, de fato, tomar parte na gestão do Estado ". Essas premissas são, entre outras, a instrução universal, já realizada na maior parte dos países capitalistas avançados, e, depois, "a educação e a disciplina" de milhões de operários pelo imenso aparelho, complicado e já socializado, do correio, das estradas de ferro, das grandes fábricas, do grande comércio, dos Bancos, etc., (Lênin, Edição do Kindle, p. 130)

No contexto do século XXI, Portugal tem vivenciado um conjunto de transformações nas políticas educacionais fortemente influenciadas pelas dinâmicas da integração europeia e pelas diretrizes de organismos internacionais, que orientam a educação sob a lógica da competitividade, da qualificação contínua e da adaptação ao mercado de trabalho. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico na reorganização das relações entre Estado, capital e trabalho, alinhando-se às exigências do capitalismo globalizado.

Alheit e Dausien (2006) apontam que o memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida é o mais importante documento europeu sobre política de formação. Este memorando tem como principal objetivo, "garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento" (EUROPEIA, 2000, p. 28). Neste contexto, cabe compreender-se, a que se refere a categoria da sociedade do conhecimento mencionada por este relatório. Esta terminologia advém da necessidade de que o Estado nacional possui, de se adaptar às inovações tecnológicas impostas pelo Estado Regional e pelo Estado Planetário. Assim, a "produção de conhecimento passa a constituir um importante insumo para o processo de reestruturação produtiva", dada a emergência de novos modelos de negócios que geram novas áreas de exploração econômica (Bessa; Nery; Terzi, 2003, p. 4)

Diante do exposto, "a política de construção europeia subordina cada vez mais a educação e a formação a uma lógica economicista", de forma que o objetivo emancipatório do indivíduo através da educação, passa a ser uma instrumentalização para os fins do mercado. Os discursos da educação ao longo da vida perpassam por preocupações que sustentam um mercado de trabalho tecnocrata e economicista, em que o fim é a empregabilidade, conquistada sob a égide da teoria do capital humano,

tendo-se o ser empreendedor, como competência necessária para garantia do direito ao emprego (Alheit; Dausien, 2006, p. 48).

Na dimensão do trabalho, o direito ao trabalho, que no contexto de Portugal, é garantido constitucionalmente, deixa de ser uma questão social, do coletivo, ou seja, de responsabilidade do Estado em garantir o exercício da cidadania e do direito ao trabalho, e passa a ser de responsabilidade individual de cada cidadão, que possui responsabilidade exclusiva sobre o seu emprego ou desemprego. Na dimensão cidadania, a análise de conteúdo do memorando para a educação ao longo da vida, remete a um perfil de cidadão que não possui mais a sua essência como cidadão nacional, mas sim como cidadão regional dentro do contexto europeu, como um cidadão ideal desejado que deve aprender através da educação ao longo da vida a se adaptar as flutuantes transformações da educação e do mundo do trabalho, mas sem ser o agente protagonista destas transformações. Assim, este cidadão moldado por esta educação que constantemente o constrói é a mesma que continuamente, o taxa de deficitário.

Na dimensão Estado, “a própria concepção de união europeia assenta nesta ideia de um estado imaginado do centro”. Neste sentido, a educação ao longo da vida é um instrumento do Estado para o erigir deste imaginário, no qual se concebe a união de forma a construir a ideia de um “quase-cidadão-europeu” que permanentemente está em construção a fim de forjar o estado ideal imaginário do centro (Terrasêca et al., 2011, p. 54). Sendo assim, “a educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da *“instrumentalização”* e da *“emancipação”* (Alheit; Dausien, 2006, p. 178).

“Nos últimos anos, a atenção dos governos dos países desenvolvidos relativamente à formação contínua cresceu sensivelmente” (Croce; Montanino; 2007, p. 157). A devoção à pauta da educação ao longo da vida se dá, já que a era do conhecimento que subsidia a economia global está a exigir um perfil de trabalhador que atenda ao mercado de trabalho globalizado. Este novo contexto, exige novas competências que são apreendidas a partir dos sistemas de educação formal (Guggenheim; Wollschläger, 2004).

“Neste novo contexto, tornou-se necessário voltar a definir a lógica e as modalidades da intervenção pública em relação ao passado” (Croce; Montanino; 2007, p. 157). Por isso, que organismos internacionais, no contexto do Modo Estatal

Global, tais como, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), também conhecida como clube dos riscos, haja vista que é composta por países que apresentam elevado PIB Per Capita (Produto Interno Bruto por habitante), prescrevem políticas educacionais orientadas pela economia de mercado, a fim de dar sustentação a estratégias de desenvolvimento do novo *modus operandi* do capitalismo contemporâneo.

Portugal é um dos países que integram a OCDE, e que também recebe orientações da CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, organismo que auxilia os decisores políticos da União Europeia nas questões vinculadas à formação profissional.

No artigo 1, parágrafo 2, do Capítulo I que trata da criação e objetivos da CEDEFOP, está explícito que o objetivo principal da CEDEFOP é a implementação das políticas da União em matéria de educação e formação profissionais, demonstrando que este organismo influencia diretamente nas políticas educacionais efetivadas na União Europeia e em Portugal.

O Cedefop tem por objetivo o apoio à promoção, o desenvolvimento e implementação das políticas da União em matéria de educação e formação profissionais, bem como competências e qualificações, em cooperação com a Comissão, os Estados-Membros e os parceiros sociais. (UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2019/128 do Parlamento Europeu e do Conselho, 2019, p. 92).

Já no artigo 2, parágrafo 1, alínea h, do Capítulo I que trata das atribuições da CEDEFOP, está explícito que uma atribuição da CEDEFOP é a promoção da empregabilidade dos cidadãos da União Europeia através da aprendizagem ao longo da vida e da educação para a cidadania global - ECG, preconizados pela UNESCO:

Divulgar informações com vista a contribuir para as políticas e reforçar a sensibilização e a compreensão das potencialidades da educação e da formação profissionais para promover e favorecer a empregabilidade das pessoas, a produtividade e a aprendizagem ao longo da vida; (UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2019/128 do Parlamento Europeu e do Conselho, 2019, p. 93).

Desta forma, exime-se a responsabilidade do Estado Regional de garantir o emprego, em detrimento de colocar a responsabilidade no cidadão europeu de garantir sua empregabilidade, ao buscar se tornar um cidadão global através da aprendizagem ao longo da vida e da educação para a cidadania global - ECG, preconizados pela UNESCO. Ou seja, o desemprego estrutural na União Europeia

não é responsabilidade de seus estados membros, e sim, dos cidadãos europeus que não galgaram empregabilidade através da educação para a cidadania global.

No regulamento que institui a CEDEFOP, o REGULAMENTO (UE) 2019/128 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, está discorrido algumas das motivações para sua criação, dentre as quais, as mudanças do mercado de trabalho e o aumento da mobilidade de trabalhadores, ou seja, a globalização do mundo do trabalho:

Ao mesmo tempo, o conceito e a importância da formação profissional tem evoluído em resposta às mudanças nos mercados de trabalho, ao progresso tecnológico, em especial no domínio digital, bem como ao aumento da mobilidade dos trabalhadores (UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2019/128 do Parlamento Europeu e do Conselho, 2019, p. 90).

É perceptível no discurso da União Europeia, que as mudanças no mundo do trabalho exigem um novo tipo de qualificação, e que há a necessidade de renovação em políticas educacionais que venham a qualificar o a superpopulação relativa globalizada de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, a saber, envolto ao mundo digital. O destaque dado à mobilidade dos trabalhadores, como uma variável *sine qua non* para a criação da CEDEFOP, nos remete a aprendizagem ao longo da vida e a educação para a cidadania global preconizados pela UNESCO. O trabalhador agora deve ser um cidadão global, já que suas qualificações devem estarem aptas a suprir necessidades globais, haja vista que o novo regime de acumulação do capital pautado no pós-fordismo com características do sistema de produção toyotista, demanda um perfil de trabalhador que tenha visão da totalidade, com vistas a compreender o local, o regional e o global, ou seja, a ser globalizado.

“No contexto do desenvolvimento capitalista, a mobilidade da força de trabalho – seja dentro de fronteiras nacionais, seja entre fronteiras – tem desempenhado um papel importante” (Martine, 2005, p. 8). Esta importância se dá, haja vista que a produção mundial é maior ao passo que há um mundo sem fronteiras, regido pelo princípio do livre comércio, no qual os fatores de produção, inclusive o capital humano, possam fluir livremente. Ou seja, o crescimento exponencial do regime de acumulação do capital só é possível se houver também a internacionalização da “superpopulação relativa” do qual tratou Karl Marx (1990).

Por isso, é possível observar no discurso do Parlamento Europeu em seu parecer da Comissão do Mercado Interno e da Proteção dos Consumidores de 11 de

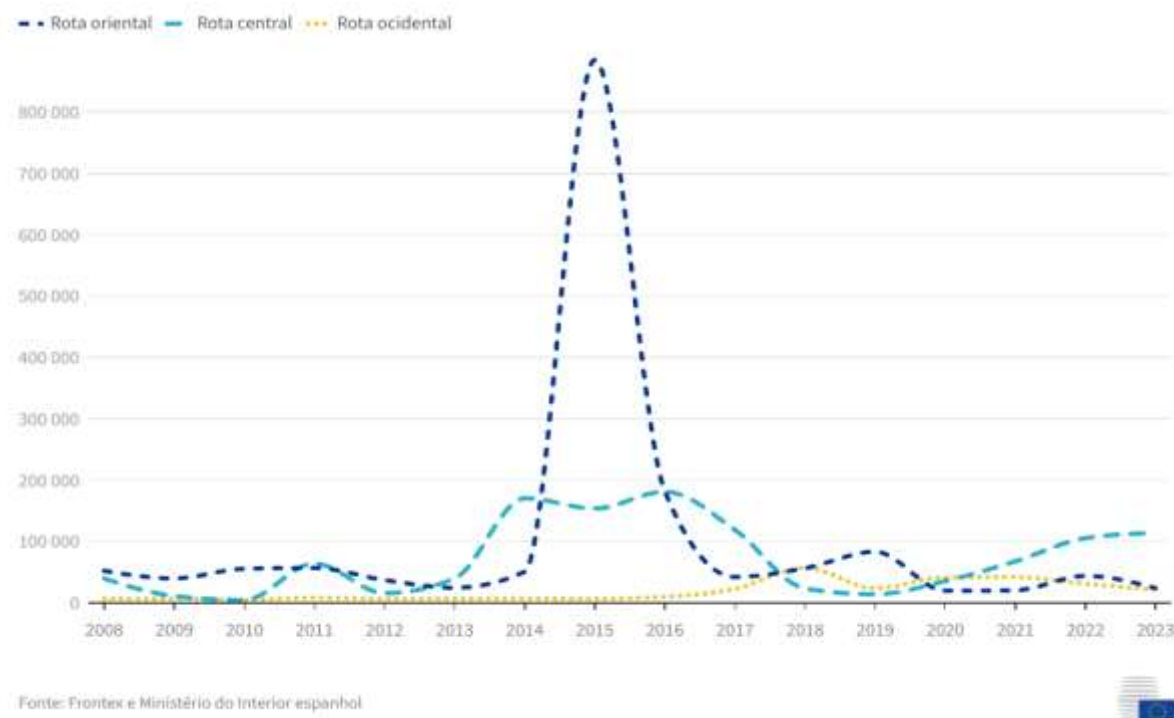
janeiro de 2021 dirigido à Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais sobre o impacto das normas da UE na livre circulação de trabalhadores e serviços, que o Parlamento Europeu apoia a aprendizagem ao longo da vida, pois esta corrobora com a mobilidade e a livre circulação de trabalhadores pela UE, fruto do reconhecimento mútuo entre os estados-membros de competências e qualificações:

Considerando que o reconhecimento mútuo de competências e de qualificações é essencial para apoiar a mobilidade, a aprendizagem ao longo da vida e as oportunidades de carreira para todas as pessoas em toda a UE, incluindo as portadoras de deficiência, contribuindo assim para a livre circulação de trabalhadores e serviços e para o bom funcionamento do mercado único (Relatório - A9-0066/2021 - Parlamento Europeu - sugestão c)

Já em seu parecer da comissão da agricultura e do desenvolvimento rural de 7 de dezembro de 2020 dirigido à Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais sobre a mobilidade dos trabalhadores no interior da UE como ferramenta para fazer coincidir as necessidades e as competências do mercado de trabalho, o Parlamento Europeu “exorta os Estados-Membros a adaptarem a formação no setor agrícola às necessidades do mercado de trabalho neste setor e a promoverem a aprendizagem ao longo da vida como forma de resolver a escassez de mão de obra” (Relatório - A9-0066/2021 - Parlamento Europeu - sugestão 28).

Entretanto, quando o Parlamento Europeu utiliza a expressão “escassez de mão de obra”, leia-se escassez de mão de obra qualificada às exigências do capital globalizado. Estatísticas do Emprego apontadas pela EUROSTAT Statistics Explained (2019) demonstraram que em “2018, 5,0 % das pessoas que completaram o ensino superior na UE-28 tinham um segundo emprego, sendo a percentagem correspondente para as pessoas com um nível de instrução baixo e médio de 2,8 % e 3,8 %, respetivamente”.

O nível de qualificação exigido na União Europeia para atender ao regime de acumulação do capital Pós-Fordista é uma educação de nível superior. Não pode haver escassez de mão de obra na União Europeia com um quantitativo de 160.139 pessoas imigrantes na UE em 2023 segundo dados do Conselho Europeu e Conselho da União Europeia - CONSILIUM (2023).

Gráfico 10 - Infografia – Chegada de migrantes irregulares à UE (2008-2023).

Fonte: CONSILIUM (2023).

Os dados emitidos em setembro de 2023 pelo Conselho Europeu e Conselho da União Europeia (Gráfico 10), que conjuntamente com o Parlamento Europeu estão no centro da tomada das grandes decisões na UE, divulgaram que, ao longo de 2008 a agosto de 2023, houve um processo de migração para a União Europeia constante através da rota ocidental, rota oriental e rota central. Até agosto de 2023 foi registrada a entrada de imigrantes irregulares na União Europeia de 24094 pessoas pela rota oriental, 21780 na rota ocidental e 114265 na rota central, sendo que a rota ocidental se refere às rotas do Mediterrâneo Ocidental e da África Ocidental (CONSILIUM, 2023).

Infere-se que para além de variáveis políticas, tais como refugiados que buscam asilo político, uma variável que tem motivado a migração para a União Europeia são as taxas de desemprego que continuam em constante queda, como podemos verificar no Gráfico11.

Gráfico 11 - Taxas de desemprego, União Europeia e Área do Euro, ajustadas sazonalmente, janeiro de 2008 - julho de 2023.

Unemployment rates, EU and EA, seasonally adjusted, January 2008 - July 2023



Source: Eurostat (online data code: une_rt_m)

eurostat

Fonte: EUROSTAT STATISTICS EXPLAINED (2023).

O Gráfico 11 apresenta os números mais recentes do desemprego na União Europeia (UE), na área do euro e em cada Estado-Membro da UE. Verifica-se que após a crise financeira de 2008, houve um aumento do desemprego na União Europeia que chegou ao seu cume no ano de 2013, passando a declinar em 2014 com leve alta nos anos de 2020 e 2021 por conta da pandemia do COVID-19, voltando a continuar em queda até agosto de 2023.

Coadunando com a queda da taxa de desemprego na União Europeia houve também queda da taxa de desemprego em Portugal como discriminado no gráfico 12, demonstrando assim, que Portugal, um dos países membros da União Europeia, tem acompanhado o ritmo econômico europeu.

Gráfico 12 - População desempregada e taxa de desemprego em Portugal.

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego (2.º trimestre de 2023).

O Gráfico 12 demonstra dados da População desempregada e da taxa de desemprego em Portugal de 2013 a 2023. Por População desempregada entende-se “o indivíduo com idade dos 16 aos 74 anos que, no período de referência, se encontrava simultaneamente nas seguintes situações” (INI, 2023, p. 14):

Não tinha trabalho remunerado nem qualquer outro; tinha procurado ativamente um trabalho, remunerado ou não, ao longo de um período específico (no período de referência ou nas três semanas anteriores); estava disponível para trabalhar num trabalho, remunerado ou não (INI, 2023, p. 14).

Já a taxa de desemprego consiste na taxa que “define a relação entre a população desempregada e a população ativa” (INI, 2023, p. 15). Por população ativa compreende-se a população formada por todos os indivíduos ativos, os quais são “os indivíduos com idade dos 16 aos 89 anos que, no período de referência, integrava a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (estava empregado e desempregado)” (INI, 2023, p. 15).

Tabela 30 - População desempregada há 12 e mais meses (longa duração).

Portugal	Valor trimestral			Proporção
	2T-2022	1T-2023	2T-2023	2T-2023
	Milhares de pessoas			%
Total	152,1	138,7	136,4	42,0
Homens	73,4	68,7	61,4	39,8
Mulheres	78,7	69,9	75,0	44,1
Dos 16 aos 24 anos	13,6	11,9	13,2	20,3
Dos 25 aos 34 anos	37,2	28,5	21,7	28,7
Dos 35 aos 44 anos	32,9	29,6	27,9	48,8
Dos 45 aos 54 anos	32,6	30,8	32,0	52,1
Dos 55 aos 74 anos	35,7	37,9	41,6	63,8
Até ao Básico - 3.º ciclo	65,7	64,8	66,7	49,6
Secundário e pós-secundário	52,1	51,9	47,2	37,8
Superior	34,2	21,9	22,5	34,6
Desempregado há menos de 24 meses	47,3	51,8	48,2	35,4
Desempregado há 24 e mais meses	104,8	86,9	88,2	64,6

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego (2.º trimestre de 2023).

Na tabela 30 temos a população desempregada há doze ou mais meses, o que é considerado um desemprego de longa duração. Houve uma diminuição do desemprego de 2022 para 2023 junto a classe de trabalhadores que possuem nível superior e nível secundário ou pós-secundário, e um aumento para os que possuem até ao básico - 3.º ciclo, que compreende o 7.º, 8.º e 9.º Anos. Infere-se a partir destes dados que a educação superior tem sido demandada pelo mercado de trabalho de Portugal.

Embora a qualificação de nível superior esteja mais elevada e mais acessível aos cidadãos portugueses, as correntes transformações no mundo do trabalho, dado os avanços científicos e tecnológicos, geram incerteza no alunato quanto a sua empregabilidade, já que existe a perspectiva de em meio a automatização e informatização, sua alta qualificação ser dispensável. (Monteiro; Gonçalves; Santos, 2019).

Do Carmo, Melo e Blanes (2008) trazem a abordagem de uma conjuntura social para Portugal do século XXI, no livro intitulado de "A Globalização no Divã", o qual se contrapõe a visão dominante da globalização como um processo homogêneo, preconizando que a globalização pode se manifestar de diferentes formas, a depender do contexto social, económico e cultural. A globalização traz impactos nas Políticas Públicas, no que diz respeito ao fato de os estados nacionais, a exemplo de Portugal, estarem enfrentando dificuldades para manter níveis elevados de proteção social devido às pressões do mercado globalizado, levando a um "nivelamento por baixo" das políticas sociais.

Teles e Rodrigues (2008), argumentam que a globalização e as políticas de liberalização comercial são sustentadas por uma visão idealizada e histórica do mercado, que desconsidera as realidades econômicas e as desigualdades estruturais entre os países.

Neste sentido, a abertura comercial não é um processo espontâneo, mas sim o resultado de políticas públicas influenciadas por teorias econômicas que moldam as relações comerciais de maneira que não são neutras em termos de distribuição de recursos e poder. A globalização tem sido utilizada pelos países mais ricos para criar um sistema de regras liberais que limitam o espaço de desenvolvimento dos países mais pobres, beneficiando principalmente as atividades econômicas dos países desenvolvidos (Teles; Rodrigues, 2008).

Dessa forma, conclui-se que a experiência portuguesa, ainda que marcada por particularidades no âmbito europeu, integra-se às determinações mais amplas do capitalismo globalizado, reafirmando a educação como campo de disputa, no qual se tensionam projetos de reprodução e possibilidades de transformação no interior da sociedade contemporânea.

À luz das análises desenvolvidas nesta Parte 3, evidencia-se que a formação da consciência proletária, nas experiências brasileira e portuguesa, constitui-se como um processo histórico e dialético, determinado pelas condições objetivas e subjetivas do capitalismo globalizado. Inserido em um contexto de intensificação da exploração, precarização do emprego e reconfiguração das políticas educacionais, o proletariado vivencia contradições que, ao mesmo tempo em que tendem à fragmentação da classe, também impulsionam sua organização e resistência.

No plano subjetivo, a consciência de classe manifesta-se como um movimento que transita da consciência em si, vinculada à experiência imediata da exploração, para formas mais elaboradas de consciência real e possível (Goldmann, 1979), nas quais o proletariado reconhece sua inserção estrutural nas relações de produção e projeta possibilidades de transformação. Esse processo é mediado por organizações concretas, como sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, que articulam a experiência vivida em ação coletiva, ampliando o campo da luta de classes.

A análise comparativa entre Brasil e Portugal demonstra que, apesar de suas especificidades, há uma convergência estrutural tanto nas formas de dominação quanto nas formas de resistência. Nesse sentido, a formação da consciência proletária

configura-se como expressão da luta de classes em escala global, na qual a fragmentação e a unidade coexistem dialeticamente, revelando a dinâmica contraditória do capitalismo contemporâneo.

Por fim, confirma-se que a formação da consciência proletária se constitui como forma de resistência ao capitalismo global, ao possibilitar ao proletariado ultrapassar a falsa consciência e afirmar-se como sujeito histórico coletivo. A construção da consciência real é possível (Goldmann, 1979), nesse contexto, não apenas reflete as condições materiais, mas projeta a superação das relações de exploração, dominação e humilhação social, evidenciando que, mesmo sob a ação disciplinadora da educação globalizada, persistem e se ampliam as possibilidades de emancipação.

CONCLUSÃO GERAL

O Estado Globalizado e o Capital Globalizado não representam interesses humanos universais, apenas representam um interesse local específico e restringido, globalizado por seu escopo. “Só alguns países têm poderes de globalização – os outros são globalizados” (Andreotti, 2014, p. 60). Neste sentido, o Brasil e Portugal, são países globalizados, haja vista que possuem um modo de educação capitalista globalizada que através de órgãos internacionais, tais como UNESCO, OIT, ONU, OCDE e BIRD, prescrevem políticas educacionais que possam moldar o trabalhador ao novo regime de acumulação do capital emergente no século XXI, primado nos pressupostos do sistema de produção Toyota.

Nesta perspectiva, “a reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal” (Hill, 2003, p. 25). A educação não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também molda suas percepções e comportamentos de acordo com as necessidades do sistema capitalista, fazendo dos sistemas de ensino, centros de reprodução das relações de produção (Tragtenberg, 2017).

Este fato concreto pode ser constatado em países taxados de desenvolvidos, a exemplo de Portugal com a reestruturação do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - CEDEFOP, e no Brasil, país em desenvolvimento, com a reestruturação do Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial – SENAI, para atender ao novo perfil de trabalhador exigido pelo Modo Capital Globalizado, um trabalhador que seja um cidadão global, com competências que possam atender a problemas não só locais e regionais, mais globais.

Bem como, pode ser analisado sob a perspectiva das várias políticas educacionais engendradas no Brasil, a exemplo da LDB, PLANFOR, FIES, PRONATEC, PROUNI, REUNI, e em Portugal, tais como a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - ENED, Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), Educação para Todos e Inclusão e Espaço Europeu de Ensino Superior (Bolonha).

Entretanto, a lei geral do controle e disciplinamento do proletariado, projeto de disciplinamento da força de trabalho que consiste na internalização da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo como fontes de desenvolvimento socioeconômico, disseminada através das políticas educacionais dos estados-nação e prescritas por órgãos internacionais, têm promovido em escala global a reação do proletariado contra tal projeto, em vias da construção da consciência possível do proletariado em escala global como parte do processo de transformação da sociedade e rompimento total com o modo capitalista de produção.

Embora, os principais partidos políticos de cunho socialista brasileiros e portugueses, assumem em seus estatutos quanto a ideologia teórica o socialismo democrático, promovendo a consciência em si, e real do proletariado, sem necessariamente buscar o rompimento total com o capitalismo, assumindo um posicionamento reformista e não revolucionário.

Embora, o Sindicalismo brasileiro e português de cunho socialista se demonstra corporativista, de luta econômica em nome da satisfação das necessidades que atendem à sobrevivência imediata, de caráter mais defensivo para manter direitos do que propositivo para construir direitos.

Como afirmou Lênin (1988, p. 75), "a classe operária, longe de perecer, cresce, se vigoriza, amadurece, se une, se instrui, se forma na luta". A classe operária Brasileira e Portuguesa no século XXI continua se unindo em solidariedade através de seus intelectuais orgânicos, e organizações socialistas que formam intelectuais orgânicos, na busca pelo desenvolvimento da consciência de classe de si para si, apontando o sonho possível, a partir da consciência de classe possível emanada principalmente dos partidos políticos, centrais sindicais e movimentos sociais.

Os principais movimentos sociais de cunho socialista brasileiros e portugueses, têm ganhado maior notoriedade e influência, com sua transposição para o mundo digital, tendo assim, uma maior abrangência de alcance, o que corrobora com os princípios da III Internacional de promover a revolução comunista mundial e apoiar os movimentos revolucionários em diversos países.

Neste sentido, “a luta pela construção de uma sociedade emancipada, pela formação integral dos indivíduos, tem que implicar, necessariamente, a superação do capital e de todas as suas categorias” (Tonet, 2012, p. 51). ‘Todas as suas categorias’, implica superar a categoria da educação capitalista que assume a sua forma globalizada, e advoga-se aqui, uma ordem preferencial de superação, iniciando pela superação da educação capitalista para se chegar à superação do Estado e do Capital, haja vista que “a práxis consciente emancipatória concerne a totalidade do fazer no trabalho e do agir na vida cotidiana” (Farias; Teixeira, 2021, p. 10).

Somente a educação para além do capital (Mészáros, 2008), pode propiciar uma consciência de classe em si (real) e para si (possível), emancipatória na vida cotidiana. O Modo Educação Globalizada utiliza-se da estratégia de internalização dos princípios toyotistas, do regime de acumulação pós-fordista, criando a falsa consciência no proletariado, já que este necessita da superpopulação relativa mundializada para estabelecer a manutenção da reprodução do capital, a qual é segundo Marx (2018), “a lei absoluta e geral da acumulação capitalista”.

Segundo Mészáros (2008, p. 59), como proposta de uma educação para além do capital, a superação do circuito de reprodução do capital exige um movimento inverso ao da internalização das formas capitalistas de sociabilidade. Em lugar da internalização do capitalismo, que produz a falsa consciência, torna-se necessária uma contrainternalização, capaz de engendrar uma consciência verdadeira, entendida como forma de consciência social mediada pela educação formal.

Essa perspectiva educativa deve contribuir para a superação das determinações do capital, ultrapassando a lógica da educação ao longo da vida orientada pela empregabilidade e pela educação para a cidadania global preconizada pela UNESCO (2015), frequentemente restritas à reprodução das exigências do capital. Trata-se, portanto, de promover um processo formativo no qual os indivíduos possam assumir o controle de suas próprias condições de existência, em oposição à lógica que subordina a vida ao *modus operandi* do capital.

Nesse sentido, a educação deve possibilitar ao proletariado a construção de sua própria forma de aprendizagem e de reprodução social, abrindo caminho para a constituição de uma hegemonia proletária (Gramsci, 2001).

“Sem dúvida alguma, o grande desafio da atualidade reside em educar “em” e “para” a era planetária” (Morin; Ciurana, 2003, p. 51). Discordando de Morin e Ciurana, reescreve-se este discurso, argumentando-se que o grande desafio apontado por Marx (1975) na sua crítica à economia política, é educar para além da educação planetária, de forma que, o propósito não seja treinar o exército de reserva para se sujeitar a precarização do emprego imposta pelo capital, mas educar o proletariado a gerar uma consciência de classe para si, com consciência possível, de forma que não somente perceba a condição em que se encontra, mas possa conhecer a viabilidade de mudar esta condição.

Entretanto, para se chegar a este êxito, faz-se necessário utilizar o estruturalismo genético, o qual observa “a dialética entre o todo e as partes, entendendo que é impossível compreender a totalidade sem a articulação das suas partes, sem perceber o lugar que elas ocupam nas relações que constituem a estrutura total” (Löwy, 2016, p. 26). Neste sentido, a importância de compreender a estrutura total da educação globalizada, e a articulação de suas partes, educação nacional, regional e global, de forma a não só compreender e explicar, mas transformar.

“O projeto de Marx é o de uma história consciente” (Debord, 2003, p. 46). Sendo assim, faz-se necessária a construção da consciência de classe em si e para si, em sua forma real e possível (Goldmann, 1979), para que o proletariado não apenas compreenda a posição que ocupa na estrutura social, mas possa transformá-la. A educação do proletariado constitui-se como mediação fundamental para o desenvolvimento dessa consciência de classe.

Dado que o capital se globalizou, e necessita de uma educação globalizada para mundializar a superpopulação relativa, a solução para desconstruir a servidão voluntária apontada por Lá Boétie (2017), é a instauração de uma educação em escala global que gere a compreensão da consciência de classe do proletariado. “Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária

das mentalidades” (Morin, 2000, p. 104), caso contrário, por medo do desconhecido, se preferirá a mediocridade de uma vida que se conhece (Lispector, 1984).

Faz necessário, como preconizado por Farias et al (2023), a implementação da democracia autogestionária, a qual depende da reversão da educação globalizada utilizada pela hegemonia burguesa em prol da utilização da educação em escala global, como papel central, na preparação do proletariado a fim de ter uma formação que garanta a hegemonia proletária. Neste sentido, dado que a tentativa de implementação do projeto de disciplinamento do proletariado, com vistas a transformar a força de trabalho ativa em superpopulação relativa, tem sido efetivada em escala global, através do modo estatal global, do modo capital globalizado e do Modo Educação Globalizada, de igual modo o processo emancipatório deve ocorrer em escala global (Farias et al., 2023).

Sendo assim, conclui-se, portanto, que a Educação para a Cidadania Global – ECG, constitui uma forma historicamente determinada do Modo Educação Globalizada, operando como mediação estratégica do imperialismo global na formação e disciplinamento do proletariado mundializado, ao mesmo tempo em que engendra, contraditoriamente, condições objetivas e subjetivas para a emergência da consciência possível e da resistência internacional da classe trabalhadora, com fins de reverter a perda da soberania nacional e a perda da autonomia proletária.

Conclui-se, portanto, que a Educação para a Cidadania Global, enquanto expressão do Modo Educação Globalizada, participa simultaneamente do processo de relativização da soberania nacional e da autonomia proletária. Ao mesmo tempo em que a educação globalizada participa do processo de relativização da soberania nacional, subordinando as políticas educacionais às determinações do capital e dos organismos internacionais, ela também atua na erosão da autonomia proletária, ao disciplinar a força de trabalho mundializada, fragmentar a organização coletiva e deslocar a consciência de classe para formas abstratas de cidadania compatíveis com a reprodução do capitalismo global. Todavia, as próprias contradições desse processo engendram condições para a organização internacional do proletariado e para a construção de uma consciência possível orientada à superação da ordem capitalista vigente. Sendo assim, o Modo Educação Globalizada - MEG expresso de forma concreta pela Educação para a Cidadania Global, não é nem plenamente subordinada nem autônoma, mas uma mediação relativamente autônoma e contraditória.

Diante do exposto, lista-se as principais contribuições teóricas, implicações gerenciais, limitações da tese e sugestões de novos estudos:

Como contribuições Teóricas

A contribuição teórica desta tese, perpassa pelo fato da verificação de que existe um grande projeto de disciplinamento do proletariado em si para que este se molde ao regime de acumulação do capital posto no século XXI, e tal projeto é implementado pelo Estado, pelo Capital e pela Educação globalizados, com o intento de mundializar o exército de reserva. Entretanto, existe de igual forma, uma organização do proletariado para si, que se globaliza de forma a educar o proletariado a ter uma consciência real e possível global, a fim de romper com o *status quo* do capitalismo.

Neste sentido, a principal contribuição teórica desta tese perpassa pela Formulação inédita do conceito de Modo Educação Globalizada (MEG), como categoria analítica própria, compreendendo a educação como mediação estrutural do capitalismo globalizado e articulada dialeticamente ao Modo Estatal Global e ao Modo de Produção Capitalista Global (Farias, 2013).

O Modo Educação Globalizada - MEG é uma prescritora de políticas educacionais que tenta desenvolver uma política do "juste-milieu"¹⁹, na qual há uma tentativa da classe dominante de disciplinar o proletariado a partir da construção de uma falsa consciência de classe, doutrinando o proletário a se moldar ao regime de acumulação pós fordista que emerge no século XXI, tentando o fazer ser mais reformista do que revolucionário, oferecendo-o apenas concessões limitadas para evitar revoluções. Na relação entre realidades atuais, contraditórias e em movimento, tais como o Estado-Nação brasileiro e português, a partir de suas políticas educacionais, percebe-se o uso da política do "juste-milieu", na qual a burguesia tenta manter seu domínio através de concessões superficiais, disciplinando o proletariado a apenas buscar a empregabilidade em detrimento do pleno emprego, sendo uma política de meio-termo entre a reação conservadora e o radicalismo revolucionário.

¹⁹ O termo "juste-milieu" é utilizado por Karl Marx em uma carta enviada para Pavel V. Annenkov, escrita em dezembro de 1846. Na carta, Karl Marx observava as tentativas de estabilização política na França após a Revolução de 1830, onde se efetivou uma política de equilíbrio (juste-milieu) para manter a ordem social, através de concessões superficiais, em vez de enfrentar as contradições de classe de maneira direta e resolver as questões de exploração e injustiça social.

Entretanto, essa mesma política do *juste-milieu*, ao buscar administrar as contradições do capitalismo global sem romper com suas bases estruturais, revela também seus próprios limites históricos. Ao mesmo tempo em que tenta integrar o proletariado à lógica da flexibilização, da polivalência e da responsabilização individual, intensifica as condições objetivas de precarização, insegurança social e fragmentação do trabalho. Essa dinâmica contraditória faz com que o disciplinamento educacional não elimine os antagonismos de classe, mas os reorganize sob novas formas, produzindo tensões permanentes entre adaptação e resistência.

Nesse contexto, o Modo Educação Globalizada - MEG opera como mediação ideológica do capitalismo pós-fordista, difundindo a ideia de que o sucesso ou fracasso do trabalhador depende exclusivamente de sua capacidade individual de atualização contínua, empreendedorismo e adaptação às exigências do mercado global. Assim, a educação tende a deslocar o problema estrutural do desemprego e da exploração para o plano subjetivo da empregabilidade, obscurecendo as determinações históricas da acumulação capitalista e reforçando formas de falsa consciência que dificultam a consolidação da consciência para si do proletariado.

Todavia, as próprias contradições engendradas pelo pós-fordismo tendem também a impulsionar processos de crítica e reorganização coletiva. A ampliação da desigualdade social, da instabilidade laboral e da precarização das condições de vida evidencia os limites da promessa integradora da empregabilidade, fazendo emergir novas formas de resistência social e política. Dessa forma, o proletariado, mesmo submetido às estratégias de disciplinamento da educação globalizada, pode desenvolver formas de consciência real e possível (Goldmann, 1979), capazes de ultrapassar a adaptação reformista e projetar horizontes de transformação social.

Assim, o *juste-milieu* não constitui uma superação das contradições do capitalismo, mas uma tentativa histórica de administrá-las temporariamente, buscando conter a ruptura revolucionária por meio de concessões limitadas e mecanismos de integração ideológica. Contudo, ao aprofundar as próprias contradições que pretende controlar, essa política contribui dialeticamente para a formação das condições objetivas e subjetivas que podem favorecer a reorganização internacional do proletariado e a construção de uma consciência emancipatória frente ao capitalismo globalizado.

Sendo assim, a principal contribuição teórica desta tese reside na formulação do conceito de Modo Educação Globalizada - MEG, compreendido como uma mediação historicamente determinada da reprodução do capitalismo em escala mundial. Diferentemente das abordagens que analisam a educação apenas como política pública nacional ou aparelho ideológico circunscrito ao Estado-nação, o conceito proposto permite apreender a educação como parte constitutiva da totalidade concreta do imperialismo global, articulada dialeticamente ao Modo Estatal Global e ao Capital Globalizado (Farias, 2013).

Nesse sentido, a educação deixa de ser compreendida apenas como espaço de formação cidadã ou qualificação profissional, passando a ser analisada como uma estrutura estratégica de disciplinamento, integração e adaptação da força de trabalho às exigências do regime de acumulação capitalista contemporâneo. Contudo, por se constituir como uma mediação contraditória, o Modo Educação Globalizada também engendra possibilidades objetivas e subjetivas para a formação da consciência proletária, revelando-se simultaneamente como instrumento de reprodução da ordem vigente e como campo potencial de resistência e emancipação histórica do proletariado.

Neste sentido, se utilizando do método dialético de Hegel (1998), da negação da negação a partir da fórmula tese-antítese-síntese, podemos descrever a síntese desta tese a partir da tabela 31:

Tabela 31 - Tese-antítese-síntese da educação globalizada.

TESE	ANTÍTESE	SÍNTESE
A educação globalizada por intermédio da educação para a cidadania global visa preparar o trabalhador para o trabalho globalizado a fim de garantir o pleno emprego.	A educação globalizada por intermédio da educação para a cidadania global visa apenas garantir a empregabilidade do trabalhador inserido em um sistema capitalista de produção que se encontra globalizado.	A educação globalizada, por meio da Educação para a Cidadania Global, constitui uma mediação estratégica de disciplinamento e controle da força de trabalho, orientada à construção da falsa consciência de classe e à mundialização do exército industrial de reserva, convertendo a força de trabalho ativa em superpopulação relativa, adequada às exigências do capital globalizado. Contudo, de forma contraditória, esse mesmo processo engendra as condições objetivas e subjetivas para a resistência do proletariado e para sua organização coletiva global em direção à formação da consciência possível.

Fonte: elaboração própria (2026).

Outras contribuições desta tese situam-se na ampliação da teoria dos aparelhos ideológicos do Estado para a escala global, ao deslocar a abordagem

clássica althusseriana da esfera nacional para a dimensão transnacional, demonstrando como organismos internacionais, especialmente a UNESCO, OCDE e Banco Mundial, atuam na formulação de políticas educacionais globais voltadas à disciplinarização da força de trabalho.

A tese também promove a articulação inédita entre educação globalizada e a mundialização da superpopulação relativa, ao demonstrar que a mundialização da superpopulação relativa não ocorre apenas por mecanismos econômicos, mas também por mediações educacionais institucionalizadas, especialmente por meio da lógica da empregabilidade, flexibilidade e educação ao longo da vida. Sendo assim, o Modo Educação Globalizada contribui para a gestão, reprodução e legitimação da superpopulação relativa mundializada.

Nesse quadro, a tese traz a luz a compreensão de que o Modo Educação Globalizada se traduz em uma mediação contraditória do capitalismo contemporâneo, na medida em que opera simultaneamente em duas direções complementares e antagônicas: de um lado, integra o proletariado às exigências do regime de acumulação, por meio da formação de competências, da promoção da empregabilidade e da adaptação contínua da força de trabalho às dinâmicas do capital globalizado; de outro, contribui para a ampliação da superpopulação relativa, ao produzir trabalhadores permanentemente disponíveis, substituíveis e excedentes às necessidades imediatas da acumulação. Assim, o Modo Educação Globalizada configura-se como um mecanismo que, ao mesmo tempo, integra e expulsa, qualificando a força de trabalho e ampliando sua condição estrutural de excedente no interior da dinâmica capitalista.

A tese contribui com a reinterpretação crítica da cidadania global da UNESCO, ao demonstrar que a cidadania global, apresentada como universal e humanista, opera contraditoriamente como forma de tentativa da transformação da classe em povo, deslocando o conflito de classes para categorias abstratas de participação, governança e responsabilidade individual.

Outra contribuição é a interpretação da Educação para a Cidadania Global (ECG) como mediação contraditória, haja vista que a pesquisa rompe com interpretações unilaterais da ECG, demonstrando que ela atua simultaneamente: (1) como mecanismo de reprodução ideológica do capital; e (2) como espaço contraditório capaz de favorecer processos de resistência e formação da consciência proletária.

Contribui também com a construção da categoria de autonomia proletária, ao discutir não apenas a perda da soberania nacional, mas também a perda da autonomia proletária, compreendida como a fragmentação da consciência de classe e da capacidade organizativa internacional do proletariado diante da cidadania abstrata globalizada.

A tese contribui com uma análise comparativa inédita entre Brasil e Portugal sob o prisma da educação globalizada, ao demonstrar como países com inserções distintas no capitalismo global, Brasil (periférico) e Portugal (semiperiférico europeu), reproduzem, de forma diferenciada, as diretrizes da Educação para a Cidadania Global e as contradições da formação da consciência proletária.

A tese contribui para a construção do silogismo do Modo Educação Globalizada, ao criar uma estrutura analítica própria baseada no silogismo: Forma-Educação (universal); Forma de Educação (particular); Forma da Educação (singular), articulando universal, particular e singular no estudo das políticas educacionais globalizadas.

A tese contribui para a compreensão da educação como mediação simultânea da dominação e da resistência, sendo esta, uma das contribuições centrais da tese, demonstrando que a educação globalizada não apenas reproduz a ordem capitalista, mas também cria condições objetivas e subjetivas para a emergência da resistência proletária internacional, por meio de sindicatos, partidos, movimentos sociais e redes transnacionais de solidariedade.

Como Implicações Gerenciais

A educação globalizada por via da internacionalização, é vista como um meio para a formação de “cidadãos globais” dotados de “competências multiculturais” (Leal, Moraes, Oregioni, 2020). Conforme preconiza a UNESCO (2015), através da educação para a cidadania global, está internacionalização da educação é tida como o caminho que países e seus sistemas educacionais devem seguir para integrarem-se à “economia global do conhecimento”, que expressa que a gestão do conhecimento é o principal recurso para a criação de riqueza.

Neste sentido, a globalização impõe um modelo de competição que afeta a qualidade e a equidade da educação, haja vista que a educação para a cidadania global, ao invés de promover a colaboração e o respeito às especificidades culturais

de cada região, apenas busca atender às demandas do mercado global (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020)

Para Leal, Moraes e Oregon (2020), a internacionalização da educação superior é dominada pela lógica do capitalismo acadêmico, o qual promove a competição e a mercantilização do conhecimento. A educação para a cidadania global, é guiada por interesses extra-regionais e neoliberais, o que faz perpetuar a hegemonia do Norte-Global e reforça as assimetrias de poder entre o Norte e o Sul-Global. Ou seja, a educação superior latino-americana está subordinada a lógica do capitalismo global e a influência de atores como o Banco Mundial e a OCDE, organizações internacionais que perpetuam a geopolítica do conhecimento colonial, que desvaloriza as especificidades nacionais e regionais e impõe uma lógica global uniformizadora baseada no neoliberalismo.

A educação para a cidadania global, neste sentido, perfaz uma imposição do modelo universitário europeu em suas colônias, o que traz à baila a lógica colonial e eurocêntrica no conhecimento acadêmico, o que reforça a hegemonia do conhecimento ocidental e mantém as desigualdades estruturais (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020). Assim, a educação globalizada, visa atender as necessidades do Modo Estatal Global e do Modo Capital Globalizado (Farias, 2013), ao fornecer mão de obra qualificada, de tal forma que instituições internacionais que tratam do trabalho internacional, tais como, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços - GATS e a Organização Mundial para o Comércio - OMC, promovem uma transnacionalização neoliberal da educação. Sendo assim, a educação globalizada é tratada como uma mercadoria global, que perde a sua relevância social de transformar o homem ontologicamente, para moldá-lo à ativa e aos ditames do mercado de trabalho global. Diante do exposto, a educação globalizada traz impactos sobre a gestão universitária, haja vista que a globalização cria uma dependência de recursos financeiros e acadêmicos provenientes de organizações internacionais, o que pode dificultar a gestão autônoma e sustentável das universidades locais (Brunner et al., 2021).

A expansão do ensino superior pautada pelo neoliberalismo e pelo capitalismo global resulta na mercantilização da educação superior o que leva à perda de comprometimento com a missão social das universidades (Castro; Almeida, 2020). Para Colossi (2002), a lógica do capitalismo acadêmico submete as universidades a um regime de ranqueamentos que determina o que é considerado "excelência" e

"conhecimento válido", criando um ambiente de intensa competição por reputação e recursos.

Como campo empírico de experiência prática da influência da Educação para a Cidadania Global - ECG da Unesco, temos a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), que em colaboração com várias instituições portuguesas, lançou projetos que apoiam a implementação da ECG nas Universidades portuguesas, com o objetivo de gerar uma formação de cidadãos globais conscientes e comprometidos com a justiça social, sustentabilidade e direitos humanos (OEI, 2024).

Como exemplos de Instituições de Ensino Superior - IES, temos a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que em parceria com o Centro para a Cooperação Internacional, Formação e Desenvolvimento (CCIfD) e o Centro de Formação de Professores Júlio Resende (CFJR), a FPCEUP desenvolveu projetos focados na ECG, incluindo a formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas que promovem a cidadania global (OEI, 2024). Outro exemplo, é o Centro de Formação de Professores Júlio Resende (CFJR) que trabalhou com a implementação da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, incorporando dimensões de ECG em suas atividades (OEI, 2024).

No contexto brasileiro, temos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que no âmbito da educação técnica e formação profissional, já atuou em 53 países com projetos em educação, tecnologia e inovação, o qual é reconhecido pela ONU como uma das três instituições de educação profissional mais relevantes do hemisfério sul, com implementação de projetos no Brasil e em países da África, Ásia, América Latina e Caribe (ONU, 2016).

Entretanto, Santiago (2020, p. 698) coloca que a ECG global é ainda muito pouco conhecida, “de forma que introduzir esse tema nos currículos torna-se uma tarefa difícil”, demonstrando assim, a relevância da temática e sua influência no contexto da gestão Universitária brasileira, haja vista que as IES, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, do Ministério da Educação, devem possuir a política institucional para a internacionalização para alcançar o nível de excelência em ensino superior no Brasil:

A política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, prevê atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e coordenação por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente (INEP/MEC, 2017, 17)

Diante do exposto, o mercado nacional está integrado ao mercado mundial, de tal forma que o Estado-nação (nacional) está integrado ao Estado Planetário (supranacional), o que escapa ao controle tradicional (Antunes et al., 2021), de tal forma que na visão de Martín-Bermúdez e Moreno-Fernández (2021, p. 117), “a perspectiva de Educação para a transição emancipatória situa-se dentro da concepção de Educação para o desenvolvimento, correspondendo a uma etapa que emerge das abordagens sobre Educação para a cidadania global”.

Sendo assim, a Educação para a Cidadania Global serve para quê? No sentido da Educação para a Cidadania Global *Soft*, ou seja, em uma perspectiva mais tradicional e menos crítica da educação para a cidadania global, focada principalmente em aumentar a conscientização sobre desenvolvimento sustentável, pobreza, mudanças climáticas e direitos humanos, sem questionar criticamente as estruturas de poder e as causas sistêmicas das desigualdades e injustiças globais, a educação para a cidadania global serve para fazer com “que todos atinjam o desenvolvimento, a harmonia, a tolerância e a igualdade”. Já na perspectiva da Educação para a Cidadania Global *critical*, que desafia a reprodução de relações coloniais e da imposição de ideias universais do Norte Global sobre o Sul Global, que ideologicamente são criadas para construção de relações de poder que criam e mantêm a exploração e as desigualdades, o objetivo da educação para a cidadania global *critical* é fazer com “que as injustiças sejam trabalhadas, para a criação de bases de diálogo mais iguais e para que os indivíduos tenham mais autonomia na determinação do seu próprio desenvolvimento” (Andreotti, 2014, p. 63).

Limitações e Sugestões de Novos Estudos

Esta tese possui algumas limitações, dentre as quais podemos destacar, o fato de tomar-se como campo empírico do fato concreto para testar a hipótese, somente os arquivos da UNESCO no que tange à Educação para a Cidadania Global, e suas implicações no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, no contexto brasileiro e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - CEDEFOP, no contexto português, como instituições educacionais que reestruturaram a sua metodologia de educação para atender aos princípios do Toyotismo a partir das prescrições da Educação ao Longo da Vida e da Educação

para a Cidadania Global da UNESCO (2015). Sugerindo-se que em trabalhos futuros verifiquem se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e as Universidades Federais, bem como outras IES, também estão reestruturando suas metodologias de educação e suas práticas docentes a partir das indicações e prescrições de órgãos internacionais.

Além disso, a pesquisa delimitou-se às experiências do Brasil e de Portugal, o que, embora permita apreender a unidade e a diferenciação do capitalismo global entre periferia e semiperiferia, não contempla outras formações sociais centrais ou periféricas que poderiam revelar diferentes expressões do Modo Educação Globalizada em escala internacional. Também não foram aprofundadas as mediações produzidas pelas plataformas digitais, inteligência artificial, algoritmização e capitalismo de vigilância²⁰ no interior da educação globalizada contemporânea, temática que tende a assumir centralidade crescente no século XXI.

Outra limitação da presente tese refere-se ao não aprofundamento da categoria altermundialismo enquanto forma contemporânea de resistência internacional ao capitalismo globalizado. Embora a pesquisa reconheça a existência de movimentos, redes transnacionais e organizações proletárias que tensionam a lógica da Educação para a Cidadania Global e do imperialismo global, principalmente ao partir dos estudos de Teixeira (2017), não foi possível desenvolver uma análise específica acerca das experiências altermundialistas, de suas estratégias políticas, formas organizativas e concepções alternativas de mundialização. Tal limitação decorre da própria amplitude teórica e metodológica da investigação, que priorizou a compreensão da relação entre educação globalizada, mundialização da superpopulação relativa e formação da consciência proletária.

No mais, este trabalho não esgotando o debate aqui travado, enseja que trabalhos futuros sejam efetivados, a fim de ampliar as respostas dadas às questões aqui debatidas, no que tange aos assuntos tratados, tais como: fordismo; pós-fordismo; pleno emprego; empregabilidade; políticas educacionais brasileiras e portuguesas, disciplinamento, regulação, sociedade salarial, soberania nacional, autonomia proletária, dentre outros.

²⁰ O capitalismo de vigilância é um conceito desenvolvido principalmente por Shoshana Zuboff (2021) para explicar uma nova fase do capitalismo baseada na: coleta massiva de dados; monitoramento contínuo do comportamento humano; transformação desses dados em mercadoria; previsão e modificação de comportamentos para fins econômicos e políticos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002. v. 1.
- AGLIETTA, Michel. **Régulation et crises du capitalisme**. Paris: Calmann-Lévy, 1976.
- ALBERGONI, Leide. **Introdução à economia: aplicações no cotidiano**. São Paulo: Atlas, 2015.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>.
- ALTHUSSER, Louis. Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). **La Pensée**, n. 151, p. 3-38, 1970.
- ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo: reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 10, n. 1, p. 97-121, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34245>.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/09.pdf>.
- ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 7-28, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a02.pdf>.
- AMIN, Samir. **O desenvolvimento desigual: ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1974.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Educação para a cidadania global: soft versus critical. **Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social**, v. 1, p. 57-66, 2014. Disponível em: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/2018/10/Revista-Sinergias-01.pdf>.
- ANTUNES, Fátima et al., Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260034>.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil: um estudo sobre a consciência de classe, 1930-1935**. 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1980. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/44480>.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 335-351, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/>.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

ARRAIS NETO, Enéas; BEZERRA, Tânia Serra Azul; PUSTILNIK, Marcelo Vieira. Transformações econômicas, políticas e sociais na América do Sul e a educação como espaço de definição hegemônica. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DnH8cxysz7Y6nyy3rJJdfqD/?format=pdf&lang=pt>.

ARRETICHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1. sem. 1995. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/arretiche-m-emergc3aancia-e-desenvolvimento-do-welfare-state-teorias-explicativas.pdf>.

ASSMANN, Hugo; HINKELAMMERT, Franz J. **A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia**. São Paulo: Vozes, 1981.

AUGUSTO, André Guimarães. Marx e as “robinsonadas” da economia política. **Nova Economia**, v. 26, p. 301-327, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/TLFzJ4rckr3Kx6vCp8vjNpF/?format=pdf&lang=pt>.

BALIBAR, Étienne. **Cidadania**. Tradução de Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Editorial Estampa, 2001.

BALIBAR, Étienne. **Nós, cidadãos da Europa? As fronteiras, o Estado, o povo**. Tradução de Sonia T. Gehring e Carlos Henrique Escobar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. London: Routledge, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203803301>.

BALTAZAR, Isabel. Aprender a viver em conjunto, uma utopia necessária: a importância da educação para a cidadania na escola num mundo globalizado. **Revista Estudos do Século XX**, n. 21, p. 73-96, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/article/view/7330/8033>.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/864ec250-4573-4ffb-97bb-692ace2d79a6>.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BE. **Começar de novo: manifesto fundador do BE**. 1999. Disponível em: <https://www.bloco.org/media/comecardenovo.pdf>.

BE. **Estatutos revistos em 2023 aprovados na XIII Convenção Nacional, 27 e 28 de maio de 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.bloco.org/media/EstatutosBlocoXIIIconvencao.pdf>.

BE. **Europeias 2024: manifesto eleitoral do Bloco**. 2024. Disponível em: <https://www.bloco.org/media/ManifestoEuropeias2024.pdf>.

BECK, Ulrich et al., **Sociedade de risco**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2017.

BELCHIOR, Ana Maria. Democracia nos partidos políticos portugueses: uma análise do eleitorado, dos programas e dos estatutos dos partidos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 58, p. 131-154, 2008. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/881/4/Sociologia58cap6.pdf>.

BERLANZA, Lucas. **O papel do Estado segundo os diversos liberalismos**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2023.

BESSA, Vagner de Carvalho; NERY, Marcelo Batista; TERCI, Daniela Cristina. Sociedade do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, p. 3-16, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/4SBnr4frrQRJfqHg55MnWf/?format=html&lang=pt>

BLOCH, Ernst. **Experimentum Mundi: question, catégories de l'élaboration, praxis**. Paris: Payot, 1981.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação planetária em face da globalização. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 16, p. 27-35, 2001. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-13.pdf>.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1998.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo: UNESP, 2003.

BOLOGNESI, Bruno; RIBEIRO, Ednaldo; CODATO, Adriano. Uma nova classificação ideológica dos partidos políticos brasileiros. **Dados**, v. 66, e20210164, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/zzyM3gzHD4P45WWdytXjZWg/?format=pdf&lang=pt>.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A trajetória da democratização, a igualdade, e o vai e vem das ideias**. Artigo preparado para o Festschrift para José María Maravall, Instituto Juan March, Madrid, 14-15 jun. 2010. Revisado em jan. 2024. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/246-trajetoria-da-democratizacao-igualdade-e-as-ideias.pdf>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 33-60, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Qn76SFwhyHVMmJjBjRBX7ny/?format=pdf&lang=pt>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. **Dados**, v. 47, p. 49-84, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/qfHGtP3qy8swwYh5QdtKjZr/?format=pdf&lang=pt>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1827>.

BRUNHOFF, Suzanne de. **Estado e capital: uma análise da política econômica**. Tradução de Denise Cabral e Carlos de Oliveira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

BRUNNER, José Joaquín; LABRAÑA, Julio; RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio; GANGA, Francisco. Varieties of academic capitalism: a conceptual framework of analysis. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>.

CABRAL, Guilherme Perez; MORENO, Viviane Tavares Leite. Educação para a cidadania global (UNESCO): um discurso reformista neoliberal. **Revista Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, e1255, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21530/ci.v17n3.2022.1255>.

CAPUCHA, Luís. **Iniciativa Novas Oportunidades: resultados e impactos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2014.

CARVALHO, Andreza Pires; RAMBO, Anelise Graciele; ANDREIS, Adriana Maria. Cidadania global e cidadania local: reflexões a partir do Programa Escolas Associadas da UNESCO. **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/8764/5121>.

CARVALHO, Luís Miguel. **A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal: um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012)**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11597/1/A%20Construção%20de%20Conhecimento.pdf>.

CASSOL, Claudionei Vicente; MANFIO, João Nicodemos Martins; SILVA, Sidinei Pithan da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel; ESPANHA, Rita. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CASTRO, S. O. C.; ALMEIDA, F. M. As políticas públicas para acesso ao ensino superior privado e seus reflexos na qualidade da educação brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5054>.

CCE – COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Comunicação da Comissão: tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.** Bruxelas, 21 nov. 2001. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.-Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>.

CCE – COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas, 30 out. 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>.

CGTP-IN. **Estatutos da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses Intersindical Nacional.** 1970. Disponível em: <https://www.cgtp.pt/images/images/2020/02/ESTATUTOSCGTP.pdf>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. v. 3.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>.

CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada.** São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François et al., **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, v. 5, n. 2, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/download/46102793/A_mundializacao_do_capital.pdf.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, p. 117-150, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/NQGgCHRgSX9ZJ3yZ3wtP85H/?format=pdf&lang=pt>.

CNI. **Mercado de trabalho – indústria total.** *Perfil da Indústria Brasileira.* Brasília: CNI, 2023. Disponível em: <https://industriabrasileira.portaldaindustria.com.br/grafico/total/mercado-trabalho/#!/industria-total>

CNI. **Relatório de sustentabilidade.** Brasília: CNI, 2014. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/9/relatorio-de-sustentabilidade-2014/>.

COELHO, La Salete et al., Escolas transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global. **Sinergias**, n. 11, p. 57, 2020. Disponível em: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2021/01/Escolas_Transformadoras_colaboracao_transformacao_e_politicas_educativas_em_educacao_para_a_cidadania_global.pdf.

COIMBRA, Eric Araujo Dias et al., **Duas estrelas e dois projetos de hegemonia: a influência do pensamento de Gramsci no Partido dos Trabalhadores (BRA) e no Bloco de Esquerda (POR)**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COLOSSI, Nelson. **A gestão universitária em ambientes de mudanças na América Latina**. Blumenau: Nova Letra, 2002.

CONSILIUM. Chegada de migrantes irregulares à UE – 2008-2024. Bruxelas: **Conselho da União Europeia**, 2023. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/irregular-arrivals-since-2008/#0>

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

CROCE, Giuseppe; MONTANINO, Andrea. O papel das políticas públicas na formação dos trabalhadores em Itália. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 2007. Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/files/41-pt.pdf#page=154>

CUT. **Caderno: texto base da 14ª CONCURT - 40 anos. 2023**. Disponível em: <https://www.cut.org.br/acao/download/4dc051ef8200984f2979df0e91c3ce46>.

CUT. **Relatório da Comissão Nacional da Memória, Verdade e Justiça da CUT**. São Paulo: CUT, 2015. Disponível em: <https://www.cut.org.br/acao/relatorio-da-comissao-nacional-da-memoria-verdade-e-justica-da-cut-6d9d>.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2011.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 13-30, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n11/n11a02.pdf>.

DALE, Roger. Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, 2004. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/a618e320786dc32c0f7c7708fc6c7737/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34718>.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészáros para a Educação: uma análise da categoria da mediação. In: GADOTTI, Moacir; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; PACHECO, Mário Loureiro (org.). **Educação e transformação social: István Mészáros e a educação para além do capital**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 125-140.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo**. 2003. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/DEBORD%20Guy/socespetaculo.pdf>.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira: a reforma da educação profissional (1990-2000)**. Goiânia: Alternativa; UCG, 2003.
DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/the-bologna-process-setting-up-the-european-higher-education-area.html>.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972–1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELGADO, Oscar Tintorer et al., Crise do capital, transformações societárias e seus rebatimentos no mundo do trabalho. In: **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. v. 1, n. 1, p. 372-381, 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901492.pdf>.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO/MEC, 2010. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

DEMING, W. Edwards. **Out of the crisis**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

DEO, Anderson; MAZZEO, Antonio Carlos; ROIO, Marcos Del (org.). **Lênin: teoria e prática revolucionária**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DIEESE. **Balanço das greves de 2023**. Estudos e Pesquisas, n. 109, abr. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2024/estPesq109Greves.pdf>.

DIEESE. **Estatuto social do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**. São Paulo: DIEESE, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/estatuto.html>.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>.

DO CARMO, Renato Miguel; MELO, Daniel; BLANES, Ruy Llera. **A globalização no divã**. 1.^a edição: Tintas da China, Abril de 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/32644775/Ruy_Llera_Blanes_et_al_\(2008\)_A_Globalizacao_no_Diva_\(Livro\).pdf](https://www.academia.edu/download/32644775/Ruy_Llera_Blanes_et_al_(2008)_A_Globalizacao_no_Diva_(Livro).pdf)

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ESTANQUE, Elísio. Onde pára a classe média? Breves notas sobre o conceito e a realidade portuguesa. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 83, p. 37-54, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2675>.

ESTANQUE, Elísio. Trabalho, desigualdades e sindicalismo em Portugal. In: **Relaciones laborales y acción sindical transfronteriza**. Granada: Editorial Comares, 2009. p. 127-150. Disponível em: https://www.academia.edu/download/30883345/571_Valladolid_EE_FINAL_jan08.pdf.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE COMBATE À PRECARIIDADE – PRECÁRIOS INFLEXÍVEIS. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4rUxvOVeEgxVzM0aTgyVHNKTG8/edit?resourcekey=0-wxHhKslzpEUPHDRKDwBTdq>.

EUROPEIA, Comissão. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000. Disponível em: <https://skat.ihmc.us/rid=1HVNTTN4D-7L94S1-1PD9/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20ao%20Longo%20da%20Vida.pdf>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. A consciência de classe na crise dos tempos pós-modernos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, número especial, p. 13-45, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp13-45>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. A economia política do financeiro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, p. 141-174, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3741>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **A globalização e o estado cosmopolita: as antinomias de Jürgen Habermas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Flávio Bezerra de. A luta de classes na crise dos tempos pós-modernos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 11-33, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15088>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. A Revolução Russa e o marxismo do século XX. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 87-128, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9777>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Crítica da filosofia política da Europa. **Revista de Políticas Públicas**, v. 11, n. 2, p. 103-132, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3817>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Dialética do modo estatal global: gênese, desenvolvimento e superação. **Revista de Políticas Públicas**, p. 21-35, 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5946/5230>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Do capital ao império: miséria da filosofia política. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 31-76, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3768>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Entrevista especial com Alex Oliveira de Souza. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 1, p. 204-207, 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3876>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **L'État et le processus de socialisation capitaliste au Brésil**. 1988. Tese (Doutorado de Estado em Ciências Econômicas) – Université Paris-Nord, Villetaneuse, 1988.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Na direção de uma nova economia: para a crítica ao social-liberalismo brasileiro. **Revista Outubro**, n. 9, 2003. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-9-Artigo-06.pdf>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. O Estado, o trabalho e o capital na crise global: a experiência brasileira recente. In: SOUSA, Antonia de Abreu; SALES, Francisco J. Lima; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro (org.). **O canto do assum preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 169-2018.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O imperialismo global: teorias e consensos**. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Paris na era do imperialismo global: o jornal, a rua e o supermercado. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 1, p. 17-39, 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3863>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Prolegômenos à crítica do imperialismo global. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, p. 85-101, 2014. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2698>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Regulação estatal do espaço e da força de trabalho (no plural, na periferia). **Revista de Políticas Públicas**, v. 2, n. 1, p. 9-44, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3679>.

FARIAS, Flávio Bezerra de. Resenha. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 1, p. 208-210, 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3877>.

FARIAS, Flávio Bezerra de; COURTS-SALIES, Pierre; TEIXEIRA, Juliana Carvalho Miranda; SOARES, Danielle Queiroz de. Consciência de classe do proletariado e democracia autogestionária hoje. **Revista de Políticas Públicas**, v. 27, n. 1, p. 361-378, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v27n1.2023.21>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/21850>.

FARIAS, Flávio Bezerra de; TEIXEIRA, Juliana Carvalho Miranda. Atualização das figuras da subjetividade revolucionária: proletariado versus multidão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, p. 171-176, 2014. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2705>.

FARIAS, Flávio Bezerra et al., Consciência de Classe do Proletariado e Democracia Autogestionária Hoje. **Revista de Políticas Públicas**, v. 27, n. 1, p. 361-378, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/21850>.

FARIAS, Flávio Bezerra. **O modo estatal global: crítica à governança planetária**. São Paulo: Xamã, 2013.

FAWCETT, Edmund. **Liberalismo: a vida de uma ideia**. Tradução de Patricia Berlanza. São Paulo: Edições 70, 2022.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 201-220. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil no século XXI**. Salvador: Asê Editorial, 2017.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade: minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade? As obras de Henry Ford: minha vida e minha obra, hoje e amanhã, minha filosofia da indústria.** Tradução de Monteiro Lobato. 4. ed. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Filosofia e biopoder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 521-536, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/?lang=pt>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 25, n. 2, p. 30-45, 1999. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/597>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt>.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3919>.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILL, Stephen. **Power and resistance in the new world order**. Springer, 2008.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?**. 6. ed. São Paulo: Difel, 1984.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia: que é o estruturalismo genético**. São Paulo: Difel, 1972.

GOLDMANN, Lucien. **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Difel, 1975.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

GOMES, Rui Machado. **A mobilidade académica e a emigração portuguesa qualificada**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

GÓMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2025. e-book.

GONÇALVES, Cláudia M. da Costa; PEREIRA, Jean C. Nunes; JESUS, Thiago A. Cardoso de. A dualidade homem e natureza: uma análise contextualmente situada em ambiência de riscos e incertezas. **Revista de Políticas Públicas**, p. 405-414, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321153853041/321153853041.pdf>.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. Biodiversidade: a leitura da vida e a afirmação dos sujeitos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 1063-1078, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844053/321158844053.pdf>.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. O princípio democrático na Constituição Federal de 1988: direitos de liberdade e direitos sociais. In: **IV JOINPP**, UFMA, 2009. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/9_estados-e-lutas-sociais/o-principio-democratico-na-constituicao-federal-de-1988-direitos-de-liberdade-e-direitos-socia.pdf.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, v. 11, p. 311-361, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8TW9fXgDfpK3n37KyjDnpQb/>.

GORZ, André. A crise e o êxodo da sociedade salarial. **Caderno Ideias**, p. 1-16, 2005. Disponível em: <https://www.marxists.info/portugues/gorz/2005/mes/40.pdf>.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1978. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **La questione meridionale**. Roma: Editori Riuniti, 1966.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. Ball, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 850-854, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863>.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUGGENHEIM, Eric Fries; WOLLSCHLÄGER, Norbert. Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia. **Revista Europea de Formación Profesional**, n. 32, p. 1-3, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1159861.pdf>

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **Os enigmas do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Os enigmas do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HARVEY, David. **Seventeen contradictions and the end of capitalism**. 2014.

HAYEK, Friedrich A. **A ordem econômica e a livre iniciativa: as contradições das teorias socialistas**. São Paulo: Avis Rara, 2022.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A ciência da lógica**. São Paulo: Loyola, 1998.

HELAL, Diogo Henrique. Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, p. 1-15, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9VTbVsJwKMyPGF8hKJwQSTM/?lang=pt>.

HELLER, Agnes et al., **Contraponto**. Rio de Janeiro, 1999.

HELLER, Agnes. **La teoria de las necesidades en Marx**. Barcelona: Península, 1978.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2023.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFITEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a12.pdf>.

HOBBS, Thomas. **O leviatã**. São Paulo: Abril, 1974.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANKER, Zimmer. **A mente revolucionária: provocações a reacionários e revolucionários**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2023.

IASI, Mauro Luis. **Consciência e ideologia: para além dos muros de pedra**. São Paulo: Cortez, 2023.

IASI, Mauro Luis. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Estatísticas demográficas: 2022**. Lisboa: INE, 2023. Disponível em: <https://www.ine.pt/xurl/pub/280978178>.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Portugal em números: 2022**. Lisboa: INE, 2024. Disponível em: <https://www.ine.pt/xurl/pub/450306636>.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (autorização)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf.

INGUAGGIATO, Carla; COELHO, La Salete. Políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no Ensino Básico: análise comparativa realizada no âmbito do projeto Global Schools. **Sinergias**, v. 5, p. 55-73, 2017. Disponível em: <https://cris.unibo.it/handle/11585/919492>.

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)**. Lisboa, 2010. Disponível em: https://dqe.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_desenvolvimento.pdf.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Edipro, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Políticas do acontecimento**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

LEAL, F.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 132, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.3904. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3904>.

LEMES JUNIOR, Antônio Barbosa; BITENCOURT, C.; TRIGINELLI, D. **Administração financeira: princípios, fundamentos e práticas brasileiras**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

LEMO, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacubowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, p. 368-384, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/7BZ7BG3f4h7xZqFN6HGvdKP/?lang=pt>.

LEMO, Ana Heloisa da Costa; RODRIGUEZ, Daniel Arbaiza; MONTEIRO, Vinicius de Carvalho. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 587-604, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/dcTf7vcqRVNf4zdp5DqKvKD/?format=pdf&lang=pt>.

LÊNIN, Vladimir. **O que fazer?** São Paulo: Martins Fontes, 1975.

LÊNIN, Vladimir. **Que faire?** Paris: Seuil, 1966.

LÊNIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Montecristo, [s.d.].

LÊNIN, Vladimir. **Que fazer?** São Paulo: Boitempo, 1982.

LÊNIN, Vladimir. **Lênin: vida e pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 1998.

LESSA, Sérgio. História e ontologia: a questão do trabalho. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 20, p. 70-89, 2005. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19567/14065>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v. 14, p. 86-94, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/?format=pdf&lang=pt>.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 7-37, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v13n01/v13n01a02.pdf>.

LIMA, Valéria Almada. Padrões de acumulação e políticas sociais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3734/1779>.

LIPIETZ, Alain. **Audácia: uma alternativa para o século XXI**. São Paulo: Nobel, 1991.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres: problemas da industrialização no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1988.

LIPIETZ, Alain; LEBORGNE, Danièle. O pós-fordismo e seu espaço. **Espaço e Debates**, n. 25, p. 12-29, 1988. Disponível em: http://lipietz.net/ALPC/REG/REG_1987h-po.pdf.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOBO, Marina Costa. Da consolidação democrática à qualidade da democracia: a União Europeia e os partidos políticos portugueses. **Instituto Português de Relações Internacionais Working Paper**, n. 20, p. 9, 2006. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/working_paper/pdf/PartidosPoliticos.pdf.

LOPES, Josefa Batista. Ética e desenvolvimento no contexto da crise do capital: apontamentos para um estudo crítico. **Revista de Políticas Públicas**, p. 299-306, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321131651031.pdf>.
LOPES, Tiago Camarinha. Continuidade e ruptura em economia política ou quantidade e qualidade na teoria do valor. **Economia e Sociedade**, v. 23, p. 697-730, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/Gww4vLQcTcVzHbxCH5M9dvM/?lang=pt>.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. **Lutas Sociais**, n. 13/14, p. 23-42, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18666/13853>.

LÖWY, Michael. Estrutura e consciência de classe operária no Brasil. **Caderno CRH**, v. 31, p. 229-237, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/kJdqxV6rNKybNLTzSqDPtYw/?format=pdf&lang=pt>.

LÖWY, Michael. Goldmann e o estruturalismo genético. **Serviço Social & Sociedade**, p. 24-40, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Tvvdqsp69P8WNynS5PzNvkz/?lang=pt>.

LÖWY, Michael. *O que é o ecossocialismo?* São Paulo: Cortez, 2021.

LUKÁCS, Georg et al., As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, v. 4, p. 1-18, 1968. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/As%20bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensamento%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>.

LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. **Estrutura de classes e estratificação social**, v. 3, p. 11-60, 1974. Disponível em: <https://www.pcb.org.br/porta/docs/conscienciadeclasse.pdf>.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MACIEL, Ana Paula Brito; ALARCON, Anderson de Oliveira; GIMENES, Éder Rodrigo. Partidos políticos e espectro ideológico: parlamentares, especialistas, esquerda e direita no Brasil. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 8, n. 3, p. 72-88, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/56253645/54834-223812-1-PB.pdf>.

MARCUSE, Herbert. **Eros and Civilization: a philosophical inquiry into Freud**. Boston: Beacon Press, 1955.

MARCUSE, Herbert. **One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society**. Boston: Beacon Press, 1964.

MARQUES, Rodrigo Moreno. Plataformas digitais: uma análise sob as lentes da crítica da economia política. **Trabalho & Educação**, v. 32, n. 3, p. 127-150, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.49408>.

MARTÍN-BERMÚDEZ, Nieves; MORENO-FERNÁNDEZ, Olga. Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 1112-1131, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DpJmjhYchzGdDprkiz54V9Q/?format=pdf&lang=es>.

MARTINE, George. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 3-22, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ddmq64Q3LR7dwYJYcNR4pQf/?lang=pt>

MARX, Karl. **Le capital**. Paris: Éditions Sociales, 1976. 3 v.

MARX, Karl. **O capital**. 8. ed. resumida. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

MARX, Karl. **O capital: edição popular**. São Paulo: Edições 70, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Estudos Avançados**, v. 12, p. 7-46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/GL34qVhtfBzBb5YSYY4kGvp/>.

MAS. **Estatutos**. 2018. Disponível em: <https://mas.org.pt/index.php/2018/06/21/estatutos-do-mas/>.

MAS. **O que nos move?** 2022. Disponível em: <https://mas.org.pt/index.php/2022/02/01/o-que-nos-move/>.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2023.

MAZZEO, Antonio Carlos et al., América Latina em perspectiva: o pensamento cepalino e decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/L6XTWztdhfFxx9tRqyX4y5M/?format=pdf&lang=pt>.

MEC. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012.**

Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=.

MEC. **O programa.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>.

MELO, Rúrion. **Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 49-66, 1989. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/q4ySjtRNsbiW73tXTR4VNNs/>.

MERRIEN, François-Xavier. Estados de bem-estar social em transformação. In: **Welfare State: os grandes desafios do EBES.** São Paulo: LTr, 2019. Disponível em: <https://app.vlex.com/#sources/35990>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MILANI, Ana Maria Rita; HORTENCIO, Vitor Emanuel Feitosa. América Latina no século XXI e a reestruturação produtiva à luz da teoria da CEPAL. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 24, e202414, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rec/a/xQ36qQWBhBQryM4BWRRTzNG/?format=html>.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Estratégia Portugal 2030.** Lisboa, 2020.

Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDC3NAEAKBRcpAUAAAA%3d>.

MONTEIRO, André; GONÇALVES, Carlos; SANTOS, Paulo Jorge. **Jovens: do ensino superior para o mercado de trabalho: contexto social e vivências psicológicas do processo de transição.** *Dirigir & Formar*, n. 23, p. 49-52, 2019.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121863/2/346226.pdf>

MORAES, Reginaldo. **Bloco de Esquerda e Podemos.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

MORAES, Telma Elizabete de; MARQUES, Silvio César Moral. A escola como espaço da educação para a cidadania: uma análise da proposta de Norberto Bobbio. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 1, p. 98-114, 2015. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193543>.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2012133176826a1035842e1211faee999/setesa-beresmorin.pdf.pdf>.

MORIN, Edgar; CIURANA, R. R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. 2003. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educar-na-Era-Planetária.pdf>.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/12.pdf>.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2017.

NEVES, C. **Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves_2009.pdf.

NÓVOA, António. **Organizações escolares e políticas educativas**. Lisboa: Educa, 2013.

OECD. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 30 out. 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>.

OEI – ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Educar para a cidadania global: contributos para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento**. Portugal, 2024. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/portugal/publicacoes/educar-para-a-cidadania-global-contributos-para-a-area-curricular-de-cidadania-e-desenvolvimento>.

OHNO, Taiichi. **Toyota Seisan Hoshiki**. Tokyo: Diamond Inc., 1978.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Boitempo, 1972.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Boas práticas em cooperação Sul-Sul e triangular para o desenvolvimento sustentável**. New York, 2016. Disponível em: <https://www.abc.gov.br/imprensa/mostrarConteudo/991>.
ONU BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

PADILLA, Beatriz; ORTIZ, Alejandra. Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. **REMHU**, v. 20, p. 159-184, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/VgJxSRjsTTzndXdxPpkHYHD/?lang=pt>.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2022.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, p. 413-429, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?lang=pt>.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2021.

PCdoB – PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL. **Estatuto do Partido Comunista do Brasil**. São Paulo: PCdoB, 2022. Disponível em: <https://pcdob.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Estatuto-do-PCdoB-com-alteracoes-aprovadas-no-15o-Congresso-consolidado.doc.pdf>.

PCP. **Estatutos do PCP**. 2012. Disponível em: <https://www.pcp.pt/estatutos-do-pcp>.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2016.

PIKETTY, Thomas. **Capital and ideology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2019.

PIKETTY, Thomas; GOLDHAMMER, Arthur. **Capital in the Twenty-First Century**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt6wpqbc>.

PINTO, António Costa. **O corporativismo no Estado Novo: Estado, política e sociedade**. Lisboa: ICS, 2011.

PIRES, Rui Pena et al., **Atlas da emigração portuguesa**. Lisboa: Mundos Sociais, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15847/CIESMS0012023>.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/09.pdf>.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2. ed. São Paulo: Elsevier, 2000.

POLITZER, Georges et al., **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 2000.

POSSAS, Mario Luiz. O projeto teórico da “Escola da Regulação”: alguns comentários. **Novos Estudos Cebrap**, n. 21, p. 185-206, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mario-Possas/publication/268001604_O_PROJETO_TEORICO_DA_ESCOLA_DA_REGULACAO/links/547ee58b0cf2de80e7cc6d8e/O-PROJETO-TEORICO-DA-ESCOLA-DA-REGULACAO.pdf.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder e socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
 POZIOMYCK, Arthur; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Educação para cidadania global: críticas e desafios. **Contexto & Educação**, ano 37, n. 118, e12576, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.118.12576>. Disponível em: [https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23862/2/Educao para Cidadania Global Criticas e Desafios.pdf](https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23862/2/Educao_para_Cidadania_Global_Criticas_e_Desafios.pdf).

POZIOMYCK, Arthur; OLIVEIRA, Fernanda Felix de. Educação para cidadania global: possibilidades a partir do conceito de response-ability. **Revista Debates**, v. 18, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.141250>.

PS. **Estatutos Partido Socialista**. 2018. Disponível em: <https://ps.pt/wp-content/uploads/2022/04/Estatutos-PS-junho2018.pdf>.

PS. **Manifesto eleitoral do PS para as eleições europeias 2024: o futuro de Portugal na Europa**. 2024. Disponível em: <https://ps.pt/wp-content/uploads/2024/05/Manifesto-Eleitoral-PS-Europeias-24.pdf>.

PSB – PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO. **Estatuto do Partido Socialista Brasileiro**. Brasília: PSB, 2016. Disponível em: https://www.psb40.org.br/wp-content/uploads/2016/09/ESTATUTO-DO-PARTIDO-SOCIALISTA-BRASILEIRO_PSB.pdf.

PSOL – PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE. **Estatuto do Partido Socialismo e Liberdade**. São Paulo: PSOL, 2024. Disponível em: <https://psol50.org.br/partido/estatuto/#>.

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Estatuto do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: PT, 2017. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/03/estatuto-pt-2012-versao-final-alterada-junho-2017.pdf>.

RADTKE, Frank-Olaf. A educação na “constelação pós-nacional”: o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 55-64, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7hmPL3PkPYnbFyZ4QYLDj7n>

RAMALHO, Tânia. Educação para a cidadania global e planetária: revendo a contribuição de Paulo Freire. **Sinergias**, n. 9, p. 99, 2019. Disponível em: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/1970/01/Sinergias_9.pdf.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2008. e-book.

REIS, José. **A economia portuguesa: formas de economia política numa periferia persistente**. Coimbra: Almedina, 2018.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REVELLI, Marco. **Oito hipóteses sobre o pós-fordismo**. Torino, 1996. Disponível em: <http://www.oocities.org/autonomiabvr/8hip.html>.

ROBINSON, William I. **Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional**. México: Siglo XXI, 2013.

RODRIGUES, Bruno Alysson Soares. **O PISA e o problema da negação do conhecimento: uma crítica marxista ao discurso da educação para a cidadania global**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **CUT: os militantes e a ideologia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vvw5c/pdf/rodrigues-9788579820243.pdf>.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

ROSAS, Fernando. **O Estado Novo (1926–1974)**. Lisboa: Edições 70, 2018.

ROSAS, Fernando. **Salazar e o poder: a arte de saber durar**. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. Entre o capital e a questão social: elementos da educação brasileira na contemporaneidade. **Revista de la Facultad de Derecho**, n. 48, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rfd/n48/2301-0665-rfd-48-e106.pdf>.

RUANO, Javier Collado; GALEFFI, Dante Augusto; PONCZEK, Roberto Leon Inacio. O paradigma da cosmodernidade: uma abordagem transdisciplinar à Educação para a Cidadania Global proposta pela UNESCO. **Revista da FAEEBA**, v. 23, n. 42, p. 141-152, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00141.pdf>.

SÁ, Cristina Manuela et al., Educação em Português e cidadania global. **Revista Caderno de Aulas do LEA**, v. 5, p. 43-52, 2020. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29239/3/Cadernos%20Didaticos_7.pdf.

SANTIAGO, M. C.; VARGAS ANTUNES, K. C.; AKKARI, A. Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, número especial, p. 687-699, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54368. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54368>.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al., Educação e tecnologia: um olhar crítico sobre a educação tecnológica a partir da perspectiva gramsciana e marxista. **Revista Aracê**, v. 6, n. 3, p. 8150-8171, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-227>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os fascismos sociais. **Folha de S. Paulo**, p. 6-7, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 79, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo. **Vértice**, n. 68, p. 132-139, 1995. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42201/1/Teses%20para%20a%20renova%C3%A7%C3%A3o%20do%20sindicalismo%20em%20Portugal%20seguidas%20de%20um%20apelo.pdf>.

SANTOS, Nivalter Aires dos. A crítica da economia política como método: alguns elementos para investigação nas ciências sociais. **Revista Katálisis**, v. 25, p. 600-610, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/kRc6JrNJ4ZYh87rHpSycDsq/?format=pdf&lang=pt>.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSEN, Saskia. **Losing control? Sovereignty in an age of globalization**. New York: Columbia University Press, 1996.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Edipro, 2023.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2022.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Sayonara Grillo Coutinho Leona da. **Transformações no mundo do trabalho e redesenhos institucionais: trabalho, instituições e direitos**. São Paulo: LTr, 2014.

SILVA-SPEAKES, Kristina Michelle. **Educação com ênfase internacional: uma investigação sobre a relação entre globalização, educação e classe social**. 2023. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/36260/1/Kristina%20Michelle%20Silva%20Speakes..pdf>.

SIMÕES, José Alberto; CAMPOS, Ricardo. Juventude, movimentos sociais e redes digitais de protesto em época de crise. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 13, n. 38, p. 130, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Simoes/publication/322656702_Juventude_movimentos_sociais_e_redes_digitais_d_e_protesto_em_epoca_de_crise/links/59e4a0940f7e9b97fbf083c4/Juventude-movimentos-sociais-e-redes-digitais-de-protesto-em-epoca-de-crise.pdf.

SIMONELI, Barbara Cortat; FINARDI, Kyria Rebeca. Educação para a cidadania global e internacionalização: discursos, ideologias e disputas hegemônicas. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13586>.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

SOCHACZEWSKI, Suzanna. O proletariado, a esperança e o sonho de uma vida boa. **Estudos Avançados**, v. 26, p. 281-288, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TTbSM5wDPZJrQsgMFPy5VLc/?lang=pt>.

SULLIVAN, Louis H. The tall office building artistically considered. **Lippincott's Magazine**, v. 57, p. 403-409, 1896.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

TEIXEIRA, Juliana Carvalho M. A multidão e o proletariado a partir dos Fóruns Sociais Mundiais de 2001 a 2016: elaboração, atualização e antecipações de utopia. 2017. **Tese (Doutorado em Sociologia/Políticas Públicas)** – Université Paris 8; Universidade Federal do Maranhão, Paris; São Luís, 2017.

TELES, Nuno; RODRIGUES, João. Globalização e utopia de mercado. O “vício ricardiano” à prova da história. In: DO CARMO, Renato Miguel; MELO, Daniel; BLANES, Ruy Llera (coord.). **A globalização no divã**. Lisboa: Tinta-da-China, 2008. p. 265-295. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/32644775/Ruy_Llera_Blanes_et_al_\(2008\)_A_Globalizacao_no_Diva_\(Livro\).pdf](https://www.academia.edu/download/32644775/Ruy_Llera_Blanes_et_al_(2008)_A_Globalizacao_no_Diva_(Livro).pdf).

TERRASÊCA, Manuela et al. Análise de discursos europeus sobre educação e formação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v. 2, p. 46-57, 2011. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22273>.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1: **A árvore da liberdade**.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 2: **A maldição de Adão**.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3: **A força dos trabalhadores**.

THOMPSON, Edward Palmer. **The making of the English working class**. London: Victor Gollancz, 1963.

TOLEDO, Edilene. Para a união do proletariado brasileiro: a Confederação Operária Brasileira, o sindicalismo e a defesa da autonomia dos trabalhadores no Brasil da Primeira República. **Perseu: história, memória e política**, n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/71/42>.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: UFAL, 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 183-202, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?format=pdf&lang=pt>.

TROTSKY, Leon. **História da Revolução Russa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

UNESCO. **Aprendizagem ao longo da vida: educação para o século XXI**. Paris: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826/PDF/244826por.pdf.mult>.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO/MEC; Cortez, 1988.

UNESCO. **Fortalecimento do Estado de Direito por meio da educação: um guia para formuladores de políticas**. Paris: UNESCO; Nações Unidas, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371391>.

UNESCO. **O programa das escolas associadas da UNESCO no Brasil 2022**. UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/brasilia>.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2019/128 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de janeiro de 2019**, que cria um Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) e revoga o Regulamento (CEE) n.º 337/75 do Conselho. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 30, p. 90-105, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019R0128>.

VALLE, A. L. R. M. N. do. **Populismo nos programas eleitorais dos partidos portugueses para as legislativas de 2019: uma questão de grau?** 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/21255>.

VEIGA, José Eli da. O “fordismo” na aceção regulacionista. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 17, p. 384-391, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/jQzrhWp48ggbJxJmZY3sVKz/?format=pdf&lang=pt>.

VIDIGAL, Inês. Entradas de portugueses na Alemanha aumenta pelo terceiro ano consecutivo. **Observatório da Emigração**, 2024. Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/9967.html>.

VIEIRA, Adriana de Azevedo; OLIVEIRA, Carlyle Tadeu Falcão de. Resiliência no trabalho: uma análise comparativa entre as teorias funcionalista e crítica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, n. spe, p. 409-427, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/W6xYhy8zn88BTQqHkdtXtvC/?lang=pt>

VIEIRA, Liszt. Cidadania global e Estado nacional. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 3, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581999000300001>.

VON MISES, Ludwig. **Ação humana: um tratado de economia**. São Paulo: LVM, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análise de sistemas-mundo**. São Paulo: Boitempo, 2004.

WELLEN, Henrique. Karl Marx e a economia política: da rejeição moral à assimilação crítica. **Serviço Social & Sociedade**, p. 35-53, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jW3gg8fKBdXN47DqgsrKfPt/?format=pdf&lang=pt>.

ZILLES, Urbano. **Filosofia da educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/upload/livros/1%C2%BACap-AEraDoCapitalismoDeVigilancia.pdf>