

**MARCELO NUNES DE LIMA**

**O CARÁTER COLETIVO DO DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ENTRE  
TRABALHO EDUCAÇÃO E ESCOLA**

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre em Educação,  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.  
Orientador: Prof. Dr. Flávio  
Massao Matsumoto

**CURITIBA  
2006**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Flávio Massao Matsumoto, meu orientador, pelo voto de confiança em mim depositado, pelo incentivo, pelo apoio e profissionalismo, fundamentais durante esta caminhada.

Aos Professores do mestrado: Acácia Zeneida Kuenzer, Flávio Matsumoto, Izaura Hiroko Kuwabara, Jussara Maria Tavares Santos, Lígia Klein, Mônica Ribeiro da Silva, José Henrique de Faria, Orliney Maciel Guimarães, Professora Regina Michelotto, à Professora Acácia Zeneida Kuenzer e Mônica Ribeiro da Silva pelas valiosas críticas e contribuições durante o Exame de Qualificação. Aos colegas de turma, pelos estudos, sugestões, pela colaboração e cooperação, dentro e fora da sala de aula.

À Coordenação do PPGE que sempre teve clareza no atendimento de minhas dúvidas. Aos doutores da minha banca de defesa, Prof. Domingos Leite de Lima Filho e Professora Mônica Ribeiro da Silva pela atenção dispensada.

Também dedico este trabalho aos meus colegas de trabalho nas Escolas pelas quais trabalhei durante o período do meu Curso de Mestrado, bem como aos Diretores destes estabelecimentos que souberam compreender minhas ausências e meus momentos de cansaço.

À minha mãe que me deu a vida.

À minha família, que teve que tolerar minhas ausências, principalmente a minha irmã Jane Nunes de Lima que me apoio na medida do possível.

A todos meus amigos que me deram o apoio necessário para esta caminhada acreditando na educação como fator transformador na pessoa.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
METODOLOGIA.....	3
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCACAO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 30 .....	5
1. A REFORMA DE FRANCISCO CAMPOS E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL .....	7
1. A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA.....	10
1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO N º 4024/6.....	13
1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO N º 5692/71.....	16
1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO N º 9394/96.....	19
1. OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA LDB 9394/96.....	23
1. AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO.....	23
1. OS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO.....	25
2. CONCEITOS DE COMPETÊNCIA.....	29
2. O DISCURSO HEGEMÔNICO DA COMPETÊNCIA NA EDUCACAO.....	34
3. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES E UM FOCO DE RESISTÊNCIA.....	39
4. SUBJETIVIDADE E COMPETÊNCIA.....	44
4. CONCEITOS DE SUBJETIVIDADE .....	44
5. A QUESTÃO DA POLITECNIA NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DA CLASSE TRABALHADORA.....	49

6. COMO TRABALHAR A COMPETÊNCIA NA ESCOLA A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA.....	57
6.1 QUAIS COMPETÊNCIAS PODEM SER ADQUIRIDAS PELA CLASSE TRABALHADORA?.....	62
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como que as mudanças do mundo do trabalho, no processo da reestruturação produtiva, interferiram nas políticas públicas para a educação, mais particularmente o que se conhece como a pedagogia das competências. Realizou-se uma pesquisa documental, em que se analisou os documentos oficiais e legislação sobre a educação no país, e constatou-se que o discurso da educação como formação para o trabalho sempre esteve presente desde o início da década 30 do século XX com a primeira legislação educacional, até a lei 9394/96 (LDB). As sucessivas mudanças na política educacional representaram momentos de avanços e recuos no que se refere à formação da classe trabalhadora, mas sempre se manteve a dualidade estrutural entre os sistemas de ensino de caráter profissionalizante, destinado à classe trabalhadora, e os de caráter propedêutico para a classe dos dirigentes. Dentro deste contexto o estudante trabalhador é submetido ao processo de formação dentro de uma lógica do mundo do trabalho, gerando com isso uma formação polivalente, fragmentária e alienada, tornando-o competente apenas ao mercado de trabalho e não para a sua autonomia.; Investigou-se como a competência, um conceito polissêmico sujeito as diferentes interpretações, é apresentado na legislação educacional vigente, e como esta vem sendo tratada pelos diferentes pesquisadores da Educação. Dentro do discurso oficial, constata-se que a competência vem sendo considerada como um atributo individual do trabalhador, atribuindo a esta um caráter subjetivo. Entretanto, a construção da subjetividade, segundo Vigotsky, Lanes, Rey e Molon, se dá através das relações sociais do indivíduo e nunca de forma isolada. Dentro desta perspectiva o modelo vigente da pedagogia das competências, por desconsiderar o caráter social da subjetividade, não pode formar o indivíduo como um todo e o tornar um sujeito consciente do seu processo educacional e produtivo, para que possa ter uma formação humanitária sem perder a formação técnica, e que possa desenvolver as potencialidades na sua plenitude. Utilizando como contraponto o ensino politécnico de Gramsci, discute-se a possibilidade de se construir uma nova forma de competência a ser adquirida e desenvolvida pelo sujeito, de caráter coletivo, para melhorar a qualidade de ensino dos alunos do Ensino Médio, particularmente os alunos provindos da classe trabalhadora.

Palavras-chaves: educação e trabalho; pedagogia das competências; politecnia; LDB; subjetividade; coletividade.

## **ABSTRACT**

This objective this is research is to analyze how that the change of the heart and by work on process low organization productive, interacted in public politics for an education, but particularity if meet with how a pedagogy of the competences. Carry out a research frillwork in than to analyzed the official documents and legislation about education in country and to know then the discourse of the education with formation for work always was present since the onset the thirties of the twenty century with the first educational legislation, the law 9394/96 (LDB). The successive political education to represent of the breakthrough, and recoil then if refer at the job class but always if two duality structural between the systems of the teaching and professionalism, world-be job class and of the character general for dirigent class. This is in a context the worker student is subject of the process in the formation in that logical of the job works generation with this a polyvalent, fragmentary and alienation, grow only job word, isn't for your autonomy. Chek up on go with the competency a polissemic conceit to different subject to interpretations ins bring up in educational legislation, vident lost ness and how this come treaty for different scientists of the education vident. In the official discourse, constantly that a competency coming at this considerate with an attribute subjective only of the labor, giving at his a subjective character. Hence, the constructions of the subjective second Vigotsky, Lanes, Rey, Molon, if five for by social terms by person and never isolated form. Inside this is perspective the vident model of the pedagogy by competences out of give the goby the social character of the subjective cannot form the individual how a all and the person alive to by the your educational process and production if for can have on humanitarian formation wit out lose the technical formation, and that can develop the your good talents, utilizing how other side the polytechnic teaching by Gramsci discuss of the possibilities by construction a new competency for will be to acquired and developed by subject, of character collective, by best quality of the teaching of the student at high-School, particularity the students the work class.

Key-words: education and work; pedagogy of the competences; polytechnic; LDB; subjective; collective.

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo desta pesquisa é analisar como as mudanças do mundo do trabalho, no processo da reestruturação produtiva, interferiram nas políticas públicas para a educação, mais particularmente no que se conhece como a pedagogia das competências. O termo competência, como tem sido alardeado pelo discurso oficial, tem contemplado somente a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas desconhece a possibilidade da formação coletiva da classe trabalhadora. Sob esta última perspectiva, pode-se destacar as positivities da pedagogia das competências, uma vez que as competências cognitivas e comportamentais poderiam ser trabalhadas para melhorar a qualidade de ensino dos alunos do Ensino Médio, dentro particularmente os que provêm da classe trabalhadora.

Foram levantadas as seguintes hipóteses nesta pesquisa :

1. pode-se construir o conceito de uma competência de caráter coletivo na escola, que possibilite a formação autônoma e crítica dos alunos da classe trabalhadora;

1. existem de espaços dentro da atual legislação educacional e das escolas que permitam a construção de uma competência coletiva.

Na primeira parte desta pesquisa, será mostrado que o discurso da educação como formação para o trabalho sempre esteve presente nos documentos oficiais do Estado, desde o início da década de 30 do século XX, com a primeira legislação educacional, até a lei 9394/96 (LDB), sem que em houvesse a preocupação por parte do Estado ou da elite em criar uma educação que elevasse o nível intelectual da população mais pobre. Tais leis não vislumbravam mais do que um homem apenas capacitado para atender as exigências do capitalismo que foram se modificando com o passar do tempo. Mas ao mesmo tempo houve resistências por parte da classe trabalhadora com a forma de ensino imposta pelo

Estado, além da resistência no interior das escolas que podem ser vistas como um espaço de contradição ao que é posto no modo de produção capitalista.

Com isso, primeiramente será esboçado um breve histórico da educação brasileira a partir da década de 1930 do século XX, quando começa o chamado processo de industrialização brasileira com base na substituição de importações. Também vale ressaltar as poucas mudanças que houve no que se refere à educação da classe trabalhadora mesmo com a mudança da organização da produção, quando passamos da forma rígida de produção, o Taylorismo/fordismo, para a forma flexível, como o Toyotismo.

Na segunda parte, o trabalho enfocará alguns pontos básicos: a) a explicitação das noções de competência e como o capital se apropriou deste termo para submeter à educação ao mercado de trabalho; b) como o estudante trabalhador é submetido ao processo de formação dentro de uma lógica do mundo do trabalho, gerando com isso uma formação polivalente e alienada, tornando-o competente apenas ao mercado de trabalho e não para a sua autonomia; c) o quanto se tornou hegemônico o discurso no que se refere à competência dentro da escola através da legislação educacional brasileira dentro do modo de produção capitalista; d) como a categoria da subjetividade é está atrelada à noção de competência do discurso oficial. Entretanto, será defendido que na realidade a subjetividade se forma através das relações sociais do indivíduo.

Na terceira parte do trabalho serão discutidas medidas que possam favorecer a classe trabalhadora, utilizando-se o conceito das competências de caráter coletivo. Propõe-se que se encontrem, dentro da atual legislação, medidas para permitir que as competências cognitivas e comportamentais possam ser adquiridas pela classe trabalhadora, como um fator de mudança social. Por fim será utilizado o

conceito de politecnia como uma estratégia de resistência desta classe trabalhadora.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa aplicada a este trabalho se deu da seguinte forma:

- levantamento do histórico da legislação da educação brasileira a partir da década de 30 do século XX;
- estudo da relação educação e trabalho, considerando este histórico e identificando seus avanços e recuos no que se refere à formação do trabalhador;
- estudo dos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil: Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

Num segundo momento, foi feita uma análise de autores que discutem a competência no Ensino Médio. Também realizaram-se outras análises que permeiam o estudo da competência.

O método de análise aplicado a este trabalho foi o Materialismo Histórico Dialético, que foi desenvolvido pelo pensador KARL MARX. Trata-se de um estudo que parte do universal para o particular. Ao fazer o estudo deste particular não se perderá a dimensão do todo.

O método do Materialismo Histórico Dialético parte do concreto, como uma síntese das múltiplas determinações, até chegar ao abstrato e retornar para o concreto; por este motivo, é chamado dialético, pois ele vive em constante mutação. É chamado de materialismo porque parte das condições materiais apresentadas e não apenas das idéias que se têm sobre o objeto.

Na sua obra *A Ideologia Alemã*, MARX e ENGELS expõem algumas premissas básicas do Materialismo Histórico. Segundo os autores, a relação que os homens estabelecem com a natureza, por exemplo, diferencia-os dos outros animais, pois o homem a modifica através do seu trabalho, como meio de produzir sua própria vida. Conforme esse

dois teóricos, “... quando os homens produzem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX & ENGELS, 2002, p.14-15). Ainda seguindo as premissas dos autores, pode-se dizer que “... a produção das idéias, representações, da consciência estão a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, linguagem da vida real” (MARX & ENGELS, 2002, p. 22).

MARX afirma que o estudo do desenvolvimento histórico da humanidade se dá através da análise de como as sociedades organizavam a sua produção, e esta forma de produzir determinava como se davam suas relações sociais, políticas e ideológicas. Para ele, a sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção.

Portanto, MARX parte do real, ou seja, das condições materiais existentes, para explicar e desenvolver seu método de análise da sociedade capitalista, como também para superá-la e encontrar soluções para os problemas postos em seu estudo. GORENDER, no texto de apresentação de O Capital, esclarece como neste livro, que é considerado a principal obra de Marx, já é explicitada a metodologia do Materialismo Histórico:

“Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtiva e nas relações que os homens são compelidos entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas afim de satisfazer suas necessidades materiais. (...) “Ora, conforme a tese ontológica fundamental do materialismo histórico, a base sobre a qual ergueria o edifício teria de ser a ciência das relações materiais de vida – a Economia Política” (GORENDER, 1996 p. 11-12).

## **1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 30**

Com a ascensão da burguesia industrial, retomou-se a idéia de que era fundamental pensar na formação para o mundo do trabalho, pois antes disso houve apenas a formação de liceus destinados ao ensino de ofícios para os órfãos e os desvalidos. Antes não havia necessidade e nem interesse por parte da classe dominante, em formar os trabalhadores, já que estes viviam na sua maioria no campo e a atividade exercida por eles era basicamente rural, o que demandava apenas força física e pouco conhecimento.

Vários foram os fatores que determinaram as mudanças na forma de se gerir a educação no Brasil a partir da década de 30, advindos com um lento processo de industrialização através de substituição de importações como resultantes de um novo modelo econômico para o país. Entre eles estão: a) a crise do café, resultante da quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, que tomou proporções internacionais; b) a mudança do rumo político no Brasil com a chamada Revolução de 30; c) a formação de novos grupos dirigentes, entre eles a burguesia incipiente e alguns líderes locais contrapondo-se ao enfraquecimento do poder dos barões do café; d) a mudança do eixo econômico político para os grandes centros urbanos. Dentro deste contexto, a elite passou a defender o acesso à escola também para a classe pobre, pois na visão dela era necessário trabalhadores “qualificados” para suas indústrias.

O Brasil passou a vivenciar um novo modelo econômico que foi chamado de “substituição de importações”, impulsionado pela crise do café decorrente da crise mundial da economia capitalista o que levou à necessidade de produzir manufaturas importadas (CARONE, 1976, pp. 5-

14).

A industrialização surgiu como uma bandeira em torno da qual se uniram as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundiam, e industrialismo se tornara praticamente o sinônimo de nacionalismo.

A respeito deste processo XAVIER (1994, p.127) afirma: “A sociedade que vai sendo construída em nosso país desde seu início tem seus alicerces determinados pelo capitalismo”. Portanto, o fortalecimento do capitalismo com a industrialização e a modernização mudando o eixo político para os grandes centros urbanos fizeram com que houvesse uma forma de educação diferente da que estava sendo proporcionado pelo Estado. Numa sociedade de economia agro-exportadora, percebia-se que não havia necessidade de uma escola para a classe menos favorecida, mas sim a necessidade de uma escola para a elite dirigente. Apenas os filhos dos grandes fazendeiros tinham uma escola de qualidade com formação clássica e, quando possível, eram enviados para a Europa para completarem seus estudos em nível superior.

A partir do momento em que a sociedade brasileira começa seu processo de urbanização/industrialização, cria-se a necessidade de uma instrução pública para a população. No entanto, a qualidade desta formação não era o foco principal desta educação, mas sim a quantidade de pessoas que precisariam ser instruídas para formar o operariado “competente” que a burguesia industrial agora mais forte politicamente estava procurando.

Segundo XAVIER (1994):

“No contexto urbanização/industrialização por razões determinadas pelas atividades econômicas, políticas e culturais que vão se complexificando, a educação escolar vai se fazendo necessária a uma quantidade maior de pessoas. A produção do conhecimento vai sendo exigida numa velocidade cada vez mais intensa. E tal produção precisa ser registrada por escrito e difundida. Além disso, é preciso tomar conhecimento dela”.

Dentro do modelo capitalista de sociedade com necessidade de

acumulação de riquezas, aquela sociedade agrária já não interessava mais à burguesia industrial que estava em formação no cenário político e econômico do país. Os trabalhadores oriundos daquela sociedade agrária também não eram mais tão produtivos devido à sua falta de instrução básica para enfrentar o trabalho nas fábricas. Portanto, era preciso escolarizá-los com um mínimo de conhecimento necessário para a nova atividade econômica. Frequentemente os trabalhadores tiveram que aderir a este modelo por força da necessidade material de sobrevivência, criando neles uma nova consciência de que sem estudo eles não teriam trabalho. MARX (2002, p.23) já apontava para esta direção de que “... a condição material do sujeito é que determinava a consciência do sujeito”.

Dentro deste contexto, a escola sofreu uma transformação para que se tornasse pública, não devido a uma conscientização da classe dirigente de que a educação é importante para tornar mais autônoma a classe menos favorecida, mas devido às condições sociais e econômicas propiciadas pelo processo de industrialização.

Nas palavras de XAVIER:

“A escola, em especial (ainda que não apenas ela) vai tendo que se transformar para atender às exigências criadas por um contexto social desse tipo, transformações essas que afetam como um todo no âmbito do corpo discente, do corpo docente, dos conteúdos, dos métodos, de suas instalações, etc.” (1994, p.128).

Com base nesta contextualização exposta, pode-se verificar como se deu a formulação de políticas educacionais a partir da década de 30, cuja intenção era moldar o indivíduo para a nova organização produtiva do país.

## 1.1 A REFORMA DE FRANCISCO CAMPOS E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

Até este momento o Brasil não possuía um Plano Nacional de

Educação, e nem uma pasta do Governo que se responsabilizasse pela Educação no país. Getúlio Vargas criou então o Ministério da Educação e Saúde Pública, que ficou sob a responsabilidade de Francisco Campos, o qual promoveu uma reforma no ensino em 1931. Esta reforma já era reivindicada por um grupo de intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia os pontos de vista escolanovistas. Este manifesto lutava pela gratuidade do ensino, pela responsabilidade do poder político na educação e pelo ensino laico. E este grupo porém tinha as suas divisões de pensamento, tendo assim três diferentes posições quanto ao ensino:

1. os adeptos da liberdade de ensino, que aceitavam a iniciativa popular, desde que sintonizada com um plano nacional de educação;
2. os que toleravam a existência da escola privada, submetida à fiscalização do Estado, pois os recursos públicos não eram suficientes para atender toda a população;
3. aqueles que defendiam efetivamente o monopólio do Estado na área educacional.

Contudo, apesar de apresentar algumas novidades sobre o ensino, o movimento da Escola Nova era de caráter conservador, pois ao defender o controle do Estado sobre a educação, acabava colocando-a sob o controle da elite dirigente que era formada pela classe dos latifundiários que já fazia parte do cenário político e econômico do país, e pela nova classe que surgia, a burguesia industrial. Citando SAVIANI (2000, p.52-53): "... a Escola Nova surge para tornar possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta".

A Escola Nova surge como uma nova forma de dizer que a classe dominante está garantindo escola para a classe menos favorecida da

população, enfraquecendo com isso os movimentos mais progressistas da sociedade naquela época, como os anarquistas, marxistas, socialistas entre outros que reivindicavam uma escola de qualidade para a população.

Como SAVIANI:

“Em suma, o movimento de 1930, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. A partir de 1930, sermos progressistas passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perdeu a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista”. (2000, p. 53)

A organização do ensino segundo a Reforma Campos e o movimento da Escola Nova pode ser explicada pela categoria dualidade estrutural, em que deve haver uma escola que prepara para o trabalho e uma escola que forma para a Universidade e para os cargos diretivos. Segundo MACHADO, ela se dava da seguinte maneira:

“Campos fugiu do debate entre humanidades literárias e modernas e preferiu eliminar o padrão único existente até então, pela introdução da diferenciação segundo a preparação para o vestibular, instituindo três modalidades de estudos secundários; os pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos. A função propedêutica deste nível de ensino foi, portanto, reforçada, pois o ciclo complementar de dois anos foi organizado, tendo em vista a adaptação às futuras especializações de nível superior. Em 1931, o ensino comercial também passou a ser estruturado em dois ciclos, mas com durações diferentes do secundário. No primeiro ciclo, foi criado o propedêutico (três anos) e o auxiliar de comércio (dois anos e terminal). No segundo ciclo, a reforma instituiu cinco modalidades: secretariado (um ano) guarda livros (dois anos), administrador-vendedor (dois anos), atuário (três anos) e perito contador (três anos). Somente as duas últimas modalidades de três anos davam acesso ao ensino superior, mas unicamente a um curso, imediatamente ligado aos estudos já efetuados: o curso de Administração e Finanças, que tinha duração de três anos”. (MACHADO, 1989, p. 206)

A Reforma de Francisco Campos atende, portanto, aos interesses da burguesia e do próprio Estado no que se refere à educação da classe trabalhadora, ou seja, dar-lhe o mínimo necessário, evitando, com isso, o

seu acesso ao nível mais alto da educação e mantendo-o em condição de mão-de-obra barata e de fácil exploração. Nas palavras de GADOTTI (1988, p.111): "... para o Estado nacional-populista a escola representava o instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem-estar de todos independentemente de classe social".

Houve aí uma harmonia entre os desejos do governo de Vargas, da classe burguesa e dos latifundiários com o que foi proposto pelo movimento da Escola Nova no Brasil, pois este fez uma reivindicação a contento do que o governo se dispunha a oferecer, sem transformar as estruturas do capitalismo nacional e internacional. Uma das principais características do governo de Getúlio Vargas era conseguir habilmente manipular todos os setores da sociedade sem causar constrangimento a nenhum deles. Com isso ele conseguiu agregar todos os interesses políticos e econômicos criando uma dependência dos setores da sociedade civil organizada ao próprio Estado e garantiu para si uma permanência maior no poder. Todavia, este movimento entrava em contradição, já que o manifesto apontava para uma direção que era a descentralização do ensino o governo de Vargas tinha uma política centralizadora em todas suas instâncias da sociedade.

## 1. A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA

Em 1942 foi aprovada uma nova reforma na educação, conhecida por Reforma Capanema, nome do então Ministro da Educação. Nesta reforma o 1º ciclo do secundário tinha quatro anos e se denominou ginásio e o 2º ciclo tinha três anos e se denominou colegial. Foram extintos os cursos complementares, substituídos por cursos médios do 2º ciclo, e se dividiram em científico e clássico, com três anos de duração, e tinham o objetivo apenas de preparar o jovem para o ensino superior. Os cursos normais (antigo magistério), agrotécnico, comercial técnico e

industrial não garantiam o acesso ao nível superior. Assegurava-se que os alunos oriundo dos cursos secundários profissionalizantes que fizessem exame de adaptação para o secundário (clássico e científico) poderiam ter aberto uma porta para o ensino de nível superior.

Esta Reforma dificultou cada vez mais o acesso da classe trabalhadora aos bancos universitários, pois sua necessidade de estar trabalhando fazia com que ela prioritariamente escolhesse o ensino profissionalizante, por não conseguir esperar tantos anos para adquirir uma profissão devido à necessidade de sobrevivência. Portanto, o secundário clássico ou científico ficava destinado aos filhos da elite que não precisavam trabalhar tão cedo, poderiam esperar e estudar para entrar mais tarde no ensino superior.

Paralelo a esta reforma, foram criados, com a iniciativa das empresas os sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, como formas de atender à demanda de mão-de-obra qualificada. Os cursos oferecidos por estes sistemas atendiam à classe trabalhadora que não conseguia ter acesso aos cursos secundários profissionalizantes ofertados pelo Estado, ou seja, aqueles alunos que terminavam ou cursavam apenas o antigo curso primário. Via-se aí que o Estado não tinha o interesse de fornecer uma educação de qualidade à população em todos os seus níveis, mas sim dar-lhe o mínimo necessário para que a população fosse atrás de uma melhor “qualificação” em instituições paralelas à escola.

A Reforma Capanema foi mais contundente com o ensino profissionalizante, dividindo-o em vários ciclos dentro de sua própria organização. Isto mais uma vez demonstra o caráter elitista da Reforma no que se refere à participação dos trabalhadores na vida política e produtiva do país. MACHADO (1989) explicita, de forma resumida, como a Reforma Capanema organizou esta modalidade de ensino através da Lei Orgânica do Ensino Industrial aprovada em 1942:

“A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) também instituía dois ciclos. O

primeiro de duração variável, comportava quatro ordens: o industrial básico, de quatro anos, que formava o artífice; o de mestria, de dois anos, a quem concluísse o curso anterior, que conferia o diploma de mestre; o artesanal e de aprendizagem, que ensinavam ofícios específicos, de duração reduzida. O segundo ciclo se subdividia em duas ordens: o técnico de três anos e o pedagógico de um ano, destinado à formação do magistério para a área. Com esta Lei Orgânica, o ensino industrial é unificado em todo o país, em nível médio” (1989 p. 208-209).

MACHADO (1989) faz algumas ressalvas nesta “unificação”, pois havia uma diversificação de cinco tipos de escolas internamente no Ensino Industrial, por exemplo as escolas mais complexas incluindo as mais simples, e esta diferenciação não era aceita no secundário, ou seja, estes cursos técnicos não davam garantia que o aluno pudesse fazer o secundário de caráter técnico ou propedêutico. A outra ressalva feita é que a “unificação” diversificava externamente, segmentando os ramos e sub ramos, não permitia a transferência do aluno de um para o outro. O acesso ao ensino superior era permitido mediante vestibular e a cursos diretamente relacionados a estudos técnicos efetuados, portanto, não dava liberdade ao indivíduo para trocar de ramo de atividade, sujeitando-o àquele tipo de padronização.

As Leis Orgânicas que se seguem, datadas de 1943 e 1946, que regulamentam o ensino comercial, o ensino normal e o agrícola também vão nesta mesma ordem, ou seja, de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Caso ele quisesse entrar num curso superior, seu acesso se dava mediante vestibular e para cursos dentro da área em que ele concluiu a modalidade profissionalizante dentro do curso secundário. Por exemplo, o aluno que fez o técnico comercial prestava vestibular para os cursos de nível superior em Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e Atuariais; o aluno que cursava o ensino normal que preparava o professor primário prestava vestibular apenas nas faculdades de Filosofia.

A Reforma Capanema sofreu alterações em seu bojo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em

1961. Estas alterações se deram devido às pressões exercidas por diversos setores da sociedade brasileira que reivindicavam a democratização da escola e que se fortaleceram a partir de 1946 quando o Brasil passava por um processo de democratização. A própria Constituição Federal de 1946 era uma prova disto, pois ela foi a primeira Constituição que foi promulgada, ou seja, feita pelos representantes do poder Legislativo e não imposta pelo poder Executivo. Esta Constituição também instituiu o voto livre e secreto para Presidente, Governadores, Prefeitos e os cargos do Legislativo nas instâncias municipais, estaduais e federais. Portanto, o sentimento de democracia teve efeitos também nas pequenas reformas feitas no ensino. Ainda assim este processo era contraditório pois, apesar de dentro das nossas instituições políticas apontar-se para uma democratização, na sociedade civil como um todo ainda se vivia um período de controle por parte das elites dominantes.

MACHADO (1989) afirma:

“(...) que ainda estávamos vivendo o período populista, aonde havia uma política de conciliação de classes necessárias à burguesia. A luta agora era por uma equiparação dos cursos profissionais médios ao secundário. Esta equiparação surgiu num momento de expansão de alternativas educacionais para as camadas populares, à parte do sistema regular de ensino, o que, provavelmente, descomprimia as pressões sobre a escola regular, de forma a permitir esta inovação. Em 1950, através da Lei 1.076, os concluintes do primeiro ciclo de qualquer curso profissional podiam matricular-se no segundo ciclo do secundário, desde que completassem as disciplinas não cursadas e constantes do ginásio. Em 1953, esta medida se estende ao grau seguinte e os egressos dos cursos técnicos podem se submeter a qualquer vestibular, mas não antes dos exames de complementação das matérias cursadas no cdegial” (1989, p.210).

### 1. 3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO N.º 4.024/61

Até o momento da criação de uma Lei que regulamentou e organizou o ensino no Brasil, o país viveu de Reformas e Leis Orgânicas,

mas era pouco para que se pudesse ter clara uma organização na educação. Portanto, na medida em que o país vai se desenvolvendo economicamente e politicamente, cria-se à necessidade por parte da sociedade civil organizada da efetivação de uma legislação específica sobre a educação.

Na Constituição de 1946 fixou-se a necessidade de criar uma lei que substituísse a Reforma Capanema de 1942 e as Leis Orgânicas que continuaram em vigor durante muitos anos devido à longa discussão em torno da nova LDB que, apesar de ser uma lei que continuava atendendo os interesses da classe dominante, por outro lado foi o resultado das pressões exercidas pela sociedade como um todo. Isto já representava um avanço, pois as duas reformas anteriores foram feitas sob a ditadura de um governo populista e centralizador. As legislações complementares que foram surgindo a partir dos anos 50 permitiram uma maior flexibilidade do ensino e deram abertura para o debate em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas a nova LDB não atendeu por completo aos interesses da classe menos favorecida e dos grupos mais progressistas da sociedade: manteve seu caráter elitista e de dualidade estrutural entre o ensino que preparava para o curso superior e aquele que preparava para o mercado de trabalho.

“Haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (que continua sendo ‘a via’ para o ensino superior) com as alternativas profissionalizantes já citadas. Esta diferenciação, contudo não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”. (KUENZER, 1997, p.15)

Dois momentos anteriores à nova LDB foram de extrema importância, haja vista que eram períodos completamente distintos um do outro, como argumenta GADOTTI (1988):

“Em 1948 o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro projeto-de-lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Mas este projeto foi engavetado. Em 1957, outro projeto-de-lei, chamado de “Substitutivo Lacerda”, ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto a privatização do ensino. A educação seria financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la. Alegava-se então a chamada “liberdade de ensino”. A reação a esse projeto por intelectuais e educadores culminou em 1959 com o ‘Manifesto dos Educadores’. “Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito.” (GADOTTI, 1988, p. 113).

As mudanças que o Estado queria fazer nas leis anteriores à LDB 4.024/61 tinham em seu bojo o interesse da classe burguesa. Portanto, o projeto de lei do ministro Mariani, que tinha por intenção atender à classe trabalhadora, não foi aceito pelos parlamentares da época.

A LDB 4.024/61, aprovada em 20 de dezembro de 1961, foi resultado de uma disputa de relações de forças entre o Estado e a sociedade civil organizada. Esta lei representava certo triunfo dos setores privados, que garantia o direito de serem financiados pelo Estado. Por outro lado, também representou uma conquista popular devido à equivalência do ensino profissionalizante. Mas deve-se levar em conta que esta equivalência era relativa. Apesar de ser apresentada no papel, na prática, em termos de conteúdo desta modalidade, ela não era equivalente, pois para a população em geral este seria o último nível de acesso à educação, alijando-a do acesso ao ensino superior, havendo uma aparente homogeneização das escolas profissionais, que não ocorria na prática.

Esta LDB foi elaborada numa época em que vários setores políticos da sociedade estavam lutando por seu espaço no poder. Com isto, muitos parlamentares certamente vieram a usar a população para se promoverem politicamente, enquanto os movimentos de esquerda cresciam cada vez mais. A LDB acabou sendo o resultado de uma contradição de idéias e valores, pois, se de um lado, garantia o direito e

o dever da educação fundamental para todos, por outro lado a escola continuava sendo um privilégio de classe.

Por fim, apesar de a LDB 4024/61 permanecer com uma essência elitista, ela trouxe um significativo avanço para a democratização do ensino, porque, houve um número recorde de matrículas conferida ao ramo propedêutico, segundo dado do MEC, em 1979 como cita KUENZER (1997, p.16):

“... das 1.129.421 matrículas no ensino médio de 2º ciclo, a grande concentração era nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola”.

Deve-se fazer uma ponderação a este quadro. Este aumento de matrículas só ocorreu nos grandes centros urbanos de forma quantitativa, pois as regiões mais afastadas do país permaneceram com um baixo índice de alunos matriculados no ensino médio. Quando se coloca a questão da democratização do ensino ela deve ir além dos números, pois também deve-se haver uma melhoria na qualidade desta educação e uma maior participação da sociedade civil organizada.

#### 1. 4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 5692/71

O contexto político e social sob o qual foi desenvolvida esta lei é bem conturbado, pois o país vivia o período da Ditadura Militar, um período contraditório. De um lado, o governo Médici se utilizava dos meios de comunicação para exaltar o Estado brasileiro; do outro, adotava uma política econômica atrelada ao capital internacional dentro de um discurso perpassado pela ideologia desenvolvimentista e de exaltação do “milagre econômico”, reforçado pela importância dada à educação de cunho tecnicista. Dentro deste contexto é que se cria uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 11 de agosto de 1971 a conhecida Lei 5692/71, que entra em vigor a partir de 1972.

Como aponta XAVIER: “Dentro do espírito do ‘desenvolvimento com segurança’ foi elaborada a Lei n.º 5692/71 completando o ciclo de reformas que tinha como propósito ajustar a política educacional à ‘estabilidade’ desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante.” (XAVIER, 1994, p. 248).

A partir desta Lei, a dualidade se torna mais evidente, pois através dela se irá determinar a educação como uma preparação para o trabalho. Mas, aparentemente, esta lei dava a impressão é que todas as escolas fossem profissionalizantes, mas isto não ocorria na prática devido às condições materiais delas.

Torna-se fundamentalmente importante destacar aqui alguns pontos interessantes desta LDB citados por KUENZER (1997, p.16-21):

“É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, cria um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será chamado de 1º grau e será feito em oito anos e implanta uma nova estrutura de ensino;

A equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos e diferenças individuais dos alunos.”

A lei pouco mudou em relação à 4.024/61; por exemplo, no título que trata sobre os Objetivos Gerais da Educação ela manteve os mesmos itens da lei anterior. O que a Lei 5692/71 mais destaca é a sua referência à preparação para o trabalho tanto no 1º como no 2º grau. Novamente uma lei educacional foi elaborada em consonância com interesses presentes na sociedade capitalista, havendo neste caso uma grande influência do capital internacional, já que o Brasil tinha um grande parque industrial e mais de 50% era composto por empresas transnacionais.

SAVIANI (1983) afirma que ocorreu uma mudança política em 1964 com o antigo populismo, mas não ocorreu uma ruptura sócio-econômico, sendo que esta mudança se deu para preservar o status quo dominante.

Portanto, se no plano sócioeconômico houve uma continuidade, compreende-se por que se constata uma continuidade também no plano educacional. Este é um dos motivos que alguns artigos da 4.024/61 foram mantidos, outros sofreram pequenas mudanças e poucos foram praticamente revogados.

O objetivo principal desta lei, feita no período da Ditadura Militar era conter o avanço das idéias progressistas de esquerda. Portanto, esta LDB terá características de exclusão da população aos níveis mais elevados do ensino. KUENZER (1997) sintetiza em três itens qual era a proposta do ensino médio naquela época:

“... a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60;

a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;

a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica”.

(1997, p. 17).

KUENZER (1997) acrescenta que a LDB 5692/71, dado ao seu caráter tecnicista, coloca pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção explícita, destacando o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania dentro de um processo de educação integral.

XAVIER (1994, p.249) reforça a idéia de que os jovens da classe trabalhadora foram excluídos através desta lei e da principal função exercida por ela, que é a formação para o mercado de trabalho. Com isto, esta classe fica excluída da formação para o ensino superior: “... a lei 5692/71 acabou por expressar as estratégias em prol de uma

ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante”. Sendo assim, XAVIER confirma que a LDB 5692/71 tinha uma dupla função: “... utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado e a outra discriminadora porque a ‘igualdade de oportunidades’ via escola não garantia a ascensão social” (XAVIER, 1994, p. 250).

Apesar de a LDB 5692/71 ter sofrido algumas alterações em sua essência original, principalmente no que se refere ao fim da obrigatoriedade da profissionalização quando o Art. 23 da Lei é revogado pela Lei 7044/82, na qual o termo profissionalização obrigatória é substituído pelo termo preparação para o trabalho, a dualidade estrutural permanece nas reformas educacionais no país, pois à medida que este se industrializava, o discurso da qualificação profissional e do desenvolvimento econômico era reforçado. Aliado a isso, o modelo econômico, que era orgânico ao momento político do país atrelado aos interesses do capitalismo internacional, fazia com que a sociedade referendasse esta LDB de forma quase consensual, eliminando com isso os movimentos que questionavam esta lei e que foram jogados na clandestinidade por serem tratados como “movimentos de esquerda” ou subversivos à “ordem social”.

## 1. 5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9394/96

A LDB 5692/71 foi a que vigorou por mais tempo no país. Perpassou o processo de redemocratização, que começou a ocorrer no governo Geisel com a Anistia Política e o retorno de Eleições Diretas para prefeitos das principais capitais do país e para os governadores, que teve continuidade no governo Figueiredo e culminou com o movimento de Diretas Já, a Carta Constitucional de 1988 e as primeiras eleições diretas para presidente em 1989.

Após um período de mais de 20 anos de ditadura militar, houve

uma demora entre a elaboração da Constituição de 1988 e a aprovação da LDB 9394/96. Foram feitas discussões e várias transformações e emendas foram postas na LDB, distanciando-a do projeto original apresentado pelo deputado Jorge Hage, até chegar a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro. Com isso, via-se a necessidade da criação de uma nova legislação educacional, com a intenção de adaptar a educação brasileira ao novo processo produtivo que se iniciava no Brasil e que veio substituir a organização taylorista/fordista de produção pela produção flexível, ou toyotismo, e também pelo que seria chamado de globalização mundial. Com isso, um “novo discurso” começou a ser elaborado, o discurso da qualidade total e o da competência.

TAVARES afirma que:

“A elaboração, pelo Estado, da LDB, nº. 9.394/96 compreendeu tanto a participação da sociedade política, através dos Poderes Executivo (representado pelo MEC e pelo MTE) e Legislativo (representado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal), quanto a participação da sociedade civil organizada (representada por membros das escolas, universidades, sindicatos, entre outros). Todavia, as decisões mais importantes, em sua maioria, obteve uma participação muito mais restrita destes últimos, tendo em vista o atropelamento das discussões que vinham sendo feitas por amplos setores da sociedade civil desde 1988, pela apresentação e aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, em 1996” (TAVARES, 2004, p.38).

Como a LDB 5692/71, a LDB 9394/96 também priorizava a preparação para o trabalho, pois já no Título I do Art. 1º, Parágrafo 2º, diz:

“Art. 1º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Percebe-se que a prática social vem em segundo lugar, como se o trabalho também não fosse uma prática social. No Título II quando se refere aos princípios e fins da educação nacional novamente o trabalho aparece com uma das categorias principais.

“Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

A categoria trabalho aparece várias vezes no que se refere à formação do aluno, tanto no ensino fundamental como mais intensamente no ensino médio.

O artigo 22, que trata da educação básica que é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, retoma a idéia de formação para o exercício da cidadania e progressão no trabalho para depois citar a progressão em estudos posteriores.

Na seção IV, Artigo 35, inciso II, a Legislação referente ao Ensino Médio estabelece: “... a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”.

Este artigo vem ao encontro do que foi citado anteriormente sobre a adaptação da educação brasileira à nova forma de organização de trabalho que veio substituir o taylorismo/fordismo.

É sobre o Ensino Médio que a LDB 9394/96 dá maior ênfase no que se refere à profissionalização, tanto que no parágrafo 2º e parágrafo 4º do art. 36 volta-se a se colocar a formação geral do educando como preparação para o exercício de profissões técnicas e a preparação geral para o trabalho e, de forma facultativa a habilitação profissional, sendo desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A LDB 9394/96 mantém a dualidade estrutural no Ensino Médio, ou seja, preparar o jovem da classe trabalhadora somente para o mercado de trabalho e do outro lado preparar o jovem da classe dominante para os cursos de nível superior. O atrelamento desta LDB ao mercado é tão evidente quanto o das LDBs passadas, pois o Ensino Médio foi separado do Profissional e dado a ele um caráter de preparação geral para o trabalho mas continuou atrelado ao mercado de trabalho, mas de uma forma mais aligeirada de formação e com uma formação básica para a

ocupação em postos de trabalhos que exigem menor qualificação e conseqüentemente um trabalho mais precário e com um baixo nível de organização por parte da classe trabalhadora.

Segundo Demo (2001, p.67): “A nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termo do que seriam os desafios da educação”.

A LDB 9394/96 trouxe um processo de desqualificação do ensino em detrimento a uma suposta qualificação mercadológica, indo contra as forças progressistas que tinham por objetivo fazer uma LDB inovadora em todos os sentidos, recuperando a qualidade no ensino e o reconhecimento dos profissionais da educação.

Como ocorreu entre as LDBs 4.024/61 e 5692/71 a permanência de alguns artigos na passagem entre uma lei e outra, também nesta ocorre a mesma coisa, por exemplo, a duração de oito anos para o Ensino Fundamental (antigo 1º grau na lei anterior) e de três anos para o Ensino Médio (antigo 2º grau).

Como já foi citado a respeito do Art. 22, da LDB 9394/96, a função do Ensino Médio pouco mudou, comparando-se com a LDB 5692/71 que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus. Também no Art. 36 desta LDB, mais especificamente no inciso II, a lei enfatiza a preparação para o trabalho e a adaptação às novas condições de ocupação.

Não se consegue buscar uma identidade para o Ensino Médio, que a partir desta lei ficou estabelecido como a fase final da Educação Básica. Apesar de ter havido uma mudança curricular no Ensino Médio, sua estrutura e o princípio educativo que norteia esta etapa da Educação Básica continuam sendo a mesma.

## **1. OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA LDB 9394/96**

Os documentos que normatizam a atual LDB basicamente são dois, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Ensino fundamental. Neste item será mostrado como estes documentos normativos ressaltam a idéia de formação para o trabalho dentro da lógica capitalista atual.

## 1. AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio tem por objetivo regulamentar a base curricular nacional e organizar o Ensino Médio segundo os artigos 22, 26, 35 e 36 da LDB, e estabelecerem os parâmetros curriculares que, apesar de não serem obrigatórios, influenciam os currículos tanto na base comum como na da parte diversificada do Ensino Médio. As DCNEM enfatizam a preparação para o trabalho, considerando que o Novo Ensino Médio tem que enfrentar o desafio das mudanças tecnológicas e a preparação do indivíduo como um cidadão: “a competência de continuar aprendendo, tendo como referências o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98). Uma cidadania burguesa, onde só é visto como cidadão o indivíduo que produz.

Não são analisadas as questões da estrutura econômica como responsável pela falta de emprego. O Ensino Médio torna-se responsável pela amenização da desigualdade social, compreendido ele como “aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Aposta na revolução tecnológica como motor que irá dirigir o conceito de trabalho no século XXI. Colocam as mudanças econômicas e tecnológicas como uma motivação para o esforço da reforma do ensino,

ou seja, a educação está submetida ao mercado e não o contrário.

O Parecer 15/98 que traça as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, tornou-se bem contraditório em seu discurso, pois ao mesmo tempo em que ressalta que o Ensino Médio deve desenvolver o espírito solidário do indivíduo, ele continua a reforçar a idéia do trabalho individual e na capacidade do indivíduo em assimilar as mudanças tecnológicas e em adaptar-se a novas formas de organização de trabalho. Implicitamente este parecer propõe uma adaptação da educação ao novo modelo de organização de trabalho que é o toyotismo, opondo-se a base taylorista/fordista de produção.

Muitos autores reforçam qual é a finalidade das DCNEM, qual seja, o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Segundo LOPES (2002), três conceitos básicos convivem nas DCNEM e nos PCNEM: a interdisciplinaridade, a competência e a transdisciplinaridade, mas será apenas desenvolvido neste trabalho o conceito da Competência.

O Parecer 15/98 deixa de forma clara a abrangência da LDB 9394/96 quanto ao caráter geral das competências no Ensino Médio, inserindo o trabalho como um todo e não apenas na sua base comum. O trabalho é colocado como um dos principais contextos em que a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar fora da escola e que o aluno possa desenvolver estas competências também no mundo do trabalho e na vida como um todo, para que o educando possa adaptar-se às condições de mudança na sociedade, especificamente no mundo do trabalho. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98).

## 1. OS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Os PCNEM, constituídos a partir de 1999 através do Parecer 15/98, também de certa forma regulamentam a LDB, apesar de não serem obrigatórios, pois servem apenas como forma de orientação para o currículo do Ensino Médio. Os PCNEM seguem a mesma lógica da LDB, de que a educação serviria para preparar o indivíduo para o trabalho.

Alguns autores afirmam que os Parâmetros estão submetidos à lógica capitalista, pois são frutos desta nova fase da organização da produção.

LOPES (2002) argumenta que o discurso pedagógico é reconstituído quando há uma recontextualização de um texto acadêmico para o discurso oficial ou viceversa.

A mobilização das competências também se tornou uma forma de recontextualização de um discurso que faz parte do mundo produtivo e acadêmico e vai para os currículos oficiais, como os PCNEM e para as escolas. Esta forma de vincular a escola ao mundo produtivo leva à contextualização da competência dentro da escola, exigindo do aluno certas competências que ele “deve” ter, tanto na esfera cognitiva como na comportamental. Tais competências visam formar um indivíduo que se auto regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas no mercado de trabalho.

Os PCNEM também reforçam a linha traçada pelas DCNEM, no que se refere às competências que devem ser desenvolvidas para o indivíduo atuar no mercado de trabalho. Não cabe aqui relatar quais as competências trabalhadas em todas as áreas de ensino, mas sim buscar o que elas têm em comum que é colocar o trabalho com um caráter pragmático/utilitarista que não visa o desenvolvimento científico do jovem, mas sim uma formação aligeirada para o mercado de trabalho, no qual está ocorrendo uma mudança tecnológica e os trabalhadores devem mudar sua formação. Como é posto pelo próprio PCNEM:

“Novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo... Ou seja, admitindo-se tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias” (Brasil, PCNEM, 1999).

LOPES (2002), em um de seus artigos, expõe sobre a função dos PCNEM da seguinte forma:

“Os PCNEM, tendem a transmitir a idéia de que a grande mudança necessária ao ensino médio é uma mudança de organização curricular e não de seleção de conteúdos. Nesse sentido os conteúdos ficam subsumidos às competências: interessam os conteúdos que permitem a formação de competências e habilidades previstas. Tem-se por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.”

Praticamente em todas as áreas do conhecimento os PCNEM destacam a importância do trabalho para a sociedade e o caráter formativo que o Ensino Médio deve dar a ele dentro do seu currículo, independentemente se a formação é geral ou profissionalizante.

O ex-Secretário da Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação e Desporto Ruy Leite Berger Filho, na apresentação dos PCNEM, já destaca a importância do papel dos PCNEM para a formação para o trabalho:

“O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.” (Brasil, PCNEM, 1999).

Nestes PCNEM, mostra-se uma preocupação muito grande em adaptar a educação às transformações ocorridas no final do século XX dentro da nova organização do trabalho.

Estabelece um novo paradigma para a educação, paradigma este que deve estar atrelado ao desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas como um todo, como está exposto no documento das Bases Legais dos PCNEM:

“O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Ou

seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.” (Brasil, PCNEM, 1999).

O documento das Bases Legais ressalta todo tempo a importância da adaptação da educação, especificamente no Ensino Médio, às transformações da nova sociedade dita tecnológica, com base na mudança do foco de empregabilidade que saiu das indústrias e foi ao setor terciário da economia, levando a uma qualificação do trabalhador.

O documento justifica a formulação dos PCNEM como uma forma de enfrentar os desafios da sociedade globalizada:

“Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.” (Brasil, PCNEM, 1999).

Por fim, tanto as DCNEM quanto os PCNEM que normatizam os artigos da LDB no que se refere ao Ensino Médio não perdem de vista o caráter da formação para o trabalho, de formar indivíduos competentes para produzir. Com isso, a educação é descaracterizada do seu objetivo fundamental, que é a formação humana e social do indivíduo como um todo e não apenas como um sujeito que tem validade apenas no que ele produz materialmente para manter um sistema econômico e político que o exclui diariamente do usufruto desta produção. É a visão mercadológica da educação.

## 2. CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

São vários os conceitos dados ao termo competência. Piaget, na sua obra *A Epistemologia Genética*, de 1970, já discute este termo quando escreve sobre a formação do indivíduo:

“A principal noção piagetiana que sustenta a idéia de que se trata de uma teoria da competência é a de esquemas de regulação. Os esquemas de regulação, bem como as estruturas deles resultantes, estariam reunidos no organismo e derivariam da relação entre este e o meio ambiente. Esquemas, segundo Piaget, é aquilo que é transferível, diferenciado ou generalizável de uma situação para outra; aquilo que é incorporado em uma ação nova, advindo de uma situação passada: ‘toda aquisição nova consiste em assimilar um objeto ou uma situação a um esquema anterior aumentando assim esse esquema’. (1975b, p. 372). Os esquemas de uma ação são a estrutura geral dessa ação ‘se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio’ (Piaget, 1975b, p. 371). A competência derivaria, assim, da capacidade do sujeito de acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação.” (PIAGET, Apud: SILVA, 2003).

Piaget coloca o desenvolvimento destas competências dentro do campo cognitivo no processo de formação e maturação do indivíduo.

Outro teórico que trabalha a competência é o lingüista Chomsky, que a concebe da seguinte forma:

“Chomsky fala de uma perspectiva inatista. Para ele, a competência de promover o desempenho lingüístico não pode ser adquirida, mas está dada desde o nascimento. Propõe-se a explicar de que modo se forma a gramática e suas regras, e se apóia no pressuposto de que a língua se produz essencialmente por meio de uma dimensão criativa. A criatividade, neste caso, é entendida como a capacidade, tanto de compreensão da língua materna, quanto de construção de frases jamais ouvidas ou enunciadas.” (CHOMSKY, Apud: SILVA, 2003).

Para CHOMSKY, Competência refere-se ao “conhecimento da língua

por parte do falante-ouvinte” e desempenho, o “uso efetivo da língua em situações concretas”. (CHOMSKY, 1985, p. 229).

Portanto, nem Piaget e nem Chomsky trabalham o conceito competência dentro do mundo do trabalho.

Outra teoria que também trabalhou a noção de competência foi a Teoria Geral dos Sistemas conjugada com as proposições behavioristas.

“Nesta teoria salientam-se as relações entre o ambiente externo e a organização na medida em que se verifica um intercâmbio entre estas instâncias. Para a teoria dos sistemas, há uma preocupação com os fatores externos e com as inter-relações entre fatores internos e externos de uma organização, pois são estas inter-relações que permitem que a organização se sustente e seja eficiente. Toma por imprescindível a especificação minuciosa dos diferentes papéis a serem ocupados, os que faz com que todos os envolvidos sejam minuciosamente controlados.

No Brasil a Teoria Geral dos Sistemas convencionou-se a ser chamada de tecnicismo, delimitou uma produção teórica sobre as práticas pedagógicas que visavam imputar a estas uma racionalidade objetiva e amplamente sujeita ao controle, nos moldes propostos pela teoria dos sistemas.” SILVA (2003)

Esta teoria também ficou conhecida por Pedagogia por Objetivos. SILVA explicita isto da seguinte forma:

“Para que esse sistema de ensino se desenvolvesse com perfeição, duas exigências básicas deveriam ser satisfeitas: a redação de objetivos e o planejamento das estratégias. Cada módulo de ensino seria então composto por seis partes: pré-requisitos; pré-avaliação; objetivos; atividades de ensino, pósavaliação e atividades para sanar deficiências. Vejamos brevemente as recomendações feitas para cada uma delas.

Os pré-requisitos devem ser conhecidos, pois isto permite diagnosticar se cada aluno possui a base de conhecimentos e habilidades necessária para iniciar uma unidade de ensino. Para conhecê-los, o professor deve testar o aluno utilizando como parâmetro os objetivos traçados para a unidade. A finalidade é a de averiguar a “prontidão” do aluno e caso ela não se verifique, o professor deverá oferecer um programa especial no sentido de “sanar as deficiências”. Os mecanismos que viabilizam esse controle sobre o ensino se instituem pela pré e pós-avaliação.

A pré-avaliação diagnóstica deve ser realizada antes de se colocar o aluno em contato com as atividades de ensino. Sua finalidade é a de permitir ao estudante selecionar as atividades que irão auxiliá-lo no desenvolvimento da competência pretendida. Para o professor ela é considerada fundamental pois oferece segurança quando for traçar os objetivos de ensino.”

É através desta pré-avaliação e depois com uma pós-avaliação que

se determinará a competência que desejamos que o aluno alcance, e quanto mais objetivos forem alcançados pelos alunos, maior seria a sua competência atingida.

Segundo SILVA (2003): “Esse modelo caracterizou a pedagogia tecnicista criticada ao longo dos anos 80 no Brasil por seu caráter mecanicista e falaciosamente neutro.”.

KUENZER (2002) constata que a competência é um conceito polissêmico, que dá margem para diversas interpretações. Para ROPÉ e TAGUY (1994), a competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada. Isto implica em ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados.

MACHADO conceitualiza a competência partindo da semelhança semântica que esta palavra tem com o termo competitividade:

“Também é interessante analisar o parentesco semântico existente entre as idéias de competência e competitividade. A origem comum é o verbo competir (com+petere), que em latim significa buscar junto com, esforçar-se junto com ou pedir junto com. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de disputar junto com. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder” (PERRENOUD, Apud: MACHADO, 2002, p.140).

Sabe-se, que a competitividade é uma das principais características da sociedade capitalista em que vivemos, portanto, os que forem considerados menos competentes na escola estarão alijados do processo de modernização e farão parte do que MARX chamava de exército industrial de reserva, pois são pessoas que não teriam as competências básicas para o mercado de trabalho da era do Toyotismo.

Contra essa idéia de competência KUENZER (2002, p.18) afirma que:

“... se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas sociais e psicomotoras, ela são históricas e, portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu

significado”.

Cada vez se torna mais claro que atribuir o conceito de competência como o principal fundamento do processo de ensino-aprendizagem e como objetivo único da educação, relegando o conteúdo e o conhecimento para um segundo plano, deixa evidente o processo de descaracterização da ciência, que é levar o homem a adquirir conhecimento, para depois poder agir de forma consciente frente aos problemas apresentados.

Cabe primeiro entender quais são as características e as noções de competência, para depois fazer uma profunda análise do seu papel na educação e no trabalho, fugir de discursos ideológicos de denominações simplistas da palavra, pois só assim se aplicará de forma correta o conceito de competência na escola e no trabalho.

O Ensino Médio que tem por objetivo formar o estudante para o enfrentamento dos problemas que ocorrerão durante a sua vida acaba também o preocupando quanto ao seu futuro. Mesmo dentro dos moldes em que se apresenta atualmente, este nível de ensino não dá uma formação profissional. Por outro lado, poucos conseguem chegar ao Ensino Superior, devido à baixa qualidade do ensino voltado à classe trabalhadora, o qual é diferenciado do ensino para a elite dominante.

Portanto, se não se pode livrar destes modismos na educação, tem-se que pelo menos entender, e estudar as competências e saber aplicar os novos conceitos de forma que se possa criar uma melhor condição de resistência às injustiças do sistema capitalista para o jovem do Ensino Médio, ou seja, lutar com as armas que se tem, tirar algo de positivo no conceito de competências dentro da escola. Pois se o conceito da competência está ligado à relação do homem com a sua prática no trabalho, faz-se necessário que o Ensino Médio construa as competências que ele possa usar não somente no trabalho, mas também em todos os momentos da sua vida.

Entretanto, isso acarreta as dificuldades originadas em associar disciplinas da educação geral a problemas que o estudante pode encontrar na sua carreira profissional. Para PERRENOUD (1999), falar em competência para o desenvolvimento de uma prática profissional não é tão difícil, já que cada profissão tem suas peculiaridades e se podem desenvolver competências específicas. Porém, como desenvolver competências dentro de programas escolares que visam à uma preparação geral? Neste caso, o autor se vale das “competências transversais”: argumentar, prever e analisar, que considera válidas para o uso nas diversas práticas sociais e profissionais, ou seja, elas são utilizadas em qualquer situação-problema e podem ser adquiridas através dos programas escolares de ensino geral.

Apesar de o conceito de competência estar intimamente associada à resolução de problemas práticos, na escola ensina-se predominantemente conhecimentos teóricos. Apesar disso, é possível fazer uma articulação entre a teoria e a prática, tanto no mundo do trabalho como na própria escola.

KUENZER compreende a categoria competência como:

“a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência articulando conhecimentos teóricos e científicos as experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma interdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações, supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.” (KUENZER, 2004, p. 83)

Pode-se dizer que o mundo do trabalho re-significou o termo competência que, com o passar do tempo, tornou-se orgânico ao discurso do capital.

Com a reestruturação produtiva a educação também sofreu mudanças, com a introdução do modelo de pedagogia por competências. Com isso responsabilizou-se a escola por dar este novo tipo de formação, que é formar indivíduos competentes exigidos pelo mundo do trabalho

reestruturado.

Com isso KUENZER propõe:

“a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência compreendida na sua dimensão de práxis.”

## 2.1 O DISCURSO HEGEMÔNICO DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O termo competência foi posto no mundo do trabalho e re-significado para o mundo da escola de forma arbitrária, dentro da última reforma educacional brasileira advinda com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e seguida por normas regulamentares e complementares desta lei: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio.

LOPES (2002) argumenta que a forma pela qual foi colocado o termo competência faz com que permaneça a submissão da escola ao mundo da produção, pois a intenção é apenas preparar uma mão-de-obra precária para o mercado de trabalho, sem se preocupar com a formação integral do indivíduo. Esta forma de atribuir ou dar finalidade ao conceito de competência fez com que muitos estudiosos tecessem suas críticas a respeito do novo tipo de formação que estava sendo feita no Brasil, que aumentava ainda mais a dualidade estrutural entre a escola que prepara o trabalhador e a que prepara a classe dirigente. Este discurso hegemônico perdura até hoje. Apesar de não ser consensual existem polêmicas a respeito dele ele é utilizado pela elite político-econômica para legitimar o discurso orgânico ao capital, apesar de haver uma resistência por parte da classe trabalhadora, que tem como instrumento desta resistência a própria escola que cria espaços de contradições dentro de si própria. Aqui se toma por base o conceito de Hegemonia como o sentido de direção, posta por Gramsci:

“A categoria hegemonia,[grifo do autor] conforme Gramsci a entende, amplia o conceito de Estado, considerado como sociedade política mais sociedade civil. A sociedade política é representada pela máquina estatal que exerce a coerção [grifo do autor] e a sociedade civil representada pelos aparelhos de hegemonia, ou seja, os organismos de participação política da sociedade responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias que permitem a uma classe impor-se como dirigente, assegurando-lhe a direção cultural e política” (SABÓIA, 1990, p. 47).

O discurso hegemônico de qualidade na educação, implícito na legislação educacional, tende a desembocar no conceito de competência e de qualificação do estudante que irá, mais cedo ou mais tarde, transformar-se em um trabalhador qualificado, de acordo com as demandas tecnológicas do mercado de trabalho.

Segundo FRIGOTTO:

“... parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista...”. (FRIGOTTO, 2000, p.144)

Este discurso tende a organizar a sociedade conforme o interesse do capital, ocultando a exploração da classe trabalhadora e passando à escola o papel de formadora de mão-de-obra qualificada, como se todos tivessem acesso à educação de qualidade e pudessem escolher como deveriam aprender.

Segundo FRIGOTTO, o “... ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social” (2000 p.144-145).

Cria-se a impressão de que capitalismo começa a se render às questões de caráter social e que está se preocupando com a vida da classe trabalhadora, mas o que ocorre na verdade é que se cria um simulacro da realidade conforme as transformações dentro da produção industrial. Este discurso remete à Teoria do Capital Humano desenvolvida por

SCHULTZ e BECKER nos princípios dos anos 60, muito utilizada no Brasil no chamado período desenvolvimentista do regime militar, e que serviu de fundamento para a criação da Legislação Educacional anterior. Esta teoria tinha como pressuposto básico que o desenvolvimento econômico e social de um país não é determinado apenas pela quantidade de terras e recursos naturais disponíveis e sim pela qualidade dos recursos humanos, e nela o capital humano ocupa um lugar ao lado do capital físico. Daí vem a idéia de que quanto mais um país investe em educação, mais oportunidades terá de estimular e instaurar o desenvolvimento econômico. Os recursos humanos são tratados como uma forma de capital, e a escolarização, como resultado de uma decisão de investimento. De acordo com essa teoria, as inversões em educação causam impactos diretos no desenvolvimento econômico.

A Teoria do Capital Humano forneceu aos economistas razões para defenderem que os governantes tinham que se preocupar com os investimentos educativos. Os programas de educação e formação passaram a ser entendidos como meios eficazes para melhorar a situação dos países menos desenvolvidos. Para os adeptos desta teoria, um maior nível de escolaridade implica em maiores ganhos.

Foi a partir desta teoria que os governos começaram a pensar na educação como uma das fontes de desenvolvimento e passaram a valorizá-la no âmbito de políticas públicas.

Portanto, o discurso hegemônico na educação molda-se de acordo com a necessidade da sociedade capitalista. O Estado, que no início do século XX tinha uma preocupação com uma formação para o trabalho apenas de caráter compensatório, para atender a classe de órfãos e desvalidos, passa a ver no ser humano uma forma de valorizar o Capital, não somente através da extração da mais-valia, mas também através de uma formação barata da mão-de-obra.

VIANA (1999) faz uma referência a esta relação entre o Capital Humano e a competência:

“À medida que se observam mudanças tecnológicas e desenvolvimento econômico, a complexidade do processo requer aumento da amplitude do processo de desenvolvimento, como consequência requerendo aumento progressivo da competência. Assim a educação costuma ser considerada o fermento da alma popular. Os países dotados de profunda base educacional são capazes de se ajustarem rapidamente à adequada demanda de novos talentos e técnicas.”

Esta referência de VIANA permite a seguinte observação: tal qual o discurso das competências, a Teoria do Capital Humano mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido do falseamento da realidade quanto na organização de uma consciência alienada.

SCHULTZ e BECKER também defendem que o aumento da escolaridade do indivíduo leva ao aumento a produtividade e o desenvolvimento econômico do país, já que o trabalhador tenderá a aumentar seus salários de acordo com sua capacidade de instrução. Ao aumentar seus rendimentos, ele tenderá a consumir mais, o que levará a uma maior produção de bens, e, conseqüentemente, o que leva a um aumento do número de empregos. Não é por acaso que a classe burguesa em nosso país defendeu com vigor esta Teoria, pois via na qualificação do trabalhador não um fim, mas sim um meio para auferir mais lucros.

RIBEIRO (2004, p. 18) observa que “... um dos pontos falhos desta teoria é que ela não se dedica a colocar uma explicação sobre a qualidade da formação.”

Podemos dizer que este é um dos pontos convergentes entre a Teoria do Capital Humano e o discurso hegemônico da competência que temos nos dias atuais.

Citando ainda RIBEIRO:

“O ritmo das mudanças tecnológicas, as reformas econômicas e o rápido aumento do conhecimento acarretam, para os indivíduos, mudanças freqüentes na área de emprego. Isto deu à educação, além das necessidades ‘antigas’ como a capacidade de ler, escrever, somar e subtrair, duas prioridades fundamentais: atender à procura crescente das economias por trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir prontamente novas habilidades e sustentar a expansão

contínua do conhecimento, ou seja, aprimorar-se sempre” (RIBEIRO, 2004, p.18).

Observa-se um discurso próximo do que se vê atualmente quando se refere ao conceito de competência na escola com o objetivo de atender ao mercado de trabalho.

O discurso hegemônico de uma sociedade capitalista não impede o surgimento de uma resistência, ou contra-hegemonia, motivada pelas contradições das classes antagônicas desta forma de organização social. O mesmo pode ser verificado nas escolas, que muitas vezes resistem às determinações oficiais e utilizam-se da sua autonomia para atenderem, de certa forma, as necessidades da classe trabalhadora.

### **3. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES E UM FOCO DE RESISTÊNCIA**

Tendo-se em vista que a escola se constituiu em um dos espaços de contradições, e pelo seu papel como produtora e transmissora de conhecimentos, possui elementos que, se apropriados pela classe trabalhadora, podem levar à formação de uma consciência mais crítica.

Dentro deste espaço que se gestam as formas de enfrentamentos ao domínio do capital, a escola tem um papel fundamental, que é a produção do trabalho intelectual do aluno, independente de qual será sua formação.

Certamente, o domínio do sistema capitalista não ocorre de forma hegemônica sob todas as instâncias do Estado, e a base para o seu enfrentamento está na resistência que as escolas mostram às determinações vindas da cúpula. Por exemplo, os planos educacionais e as suas formas de avaliação que, por mais que sejam discutidas, não

encontram uma aceitação total dentro das escolas. Até a própria formação por competências que foi levada à escola não foi totalmente aceita e nem discutida, sendo que muitas escolas continuam a trabalhar seu currículo de forma tradicional.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no Art. 15 estabelece que as escolas devam ter autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, abre margem para uma série de interpretações. Obviamente esta autonomia tem suas limitações, mas dá oportunidades para que se possam fazer os enfrentamentos no espaço da escola.

A positividade que se pode destacar na legislação é que pela primeira vez a classe burguesa reconhece que os trabalhadores merecem algo mais do que uma educação de caráter meramente reprodutivista. Com isso, a classe trabalhadora pode lutar para conseguir uma formação escolar não somente para melhorar sua condição de empregabilidade, mas para dotar-se de maior consciência e autonomia. Contudo, deve-se levar em consideração que a escola, este espaço de contradições, cumpre na sociedade capitalista uma função que é a reprodução das forças produtivas e das relações sociais existentes na sociedade, ou seja, ela é um reflexo da sociedade a que está inserida. Esta vinculação recebe o nome de Aparelho Ideológico do Estado. Utilizando as palavras de ALTHUSSER: “o conceito Aparelho Ideológico do Estado deriva da tese segundo o qual ‘a ideologia tem uma existência material’. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por muitos rituais materiais definidos por instituições materiais” (s.d. p.89-90).

Contudo, sempre houve uma resistência por parte da classe trabalhadora e dos professores em aceitar esta condição, e a luta de classes também acaba ocorrendo dentro da escola.

Esta resistência vem acontecendo dentro de uma informalidade,

quando o professor não coloca em prática os procedimentos conforme os documentos normativos e as orientações dos órgãos reguladores. Partindo disto é que a escola vai usando de sua relativa autonomia para ver qual tipo de formação ela dará ao aluno.

Portanto, apesar de a escola ser considerada um Aparelho Ideológico do Estado, não necessariamente ela deva seguir as normas que regem o Estado burguês, pois, como foi dito anteriormente, ela também é um espaço de contradições. Esta resistência por parte da escola é a contradição que ela leva consigo, pois como é um reflexo da sociedade que de certa forma também é contraditória, e a escola não poderia ser diferente: acaba se valendo desta autonomia que a lei prega para deixar mais evidente a sua contradição.

Por fim, tendo consigo o elemento da contradição, alicerçada à produção e transmissão de conhecimentos, a escola pode se organizar através dos membros que a compõem esta escola, para discutirem, divergirem, questionarem e negarem o que é bom ou ruim à escola e conseqüentemente à própria sociedade em que está inserida, além de formar indivíduos críticos para poderem se contrapor às dificuldades inerentes a uma sociedade capitalista.

A escola, em específico o Ensino Médio, que é a última fase da Educação Básica, deve mostrar uma resistência às determinações do capital, dentro de seu próprio conteúdo programático, que de certa forma está atrelado ao mundo do trabalho. Esta resistência está na autonomia que ela deve exercer. KUENZER (2002) destaca esta adaptação do Ensino Médio, às novas demandas do mercado de trabalho. A autora sugere propostas que vão ao encontro de uma escola mais democrática, na qual os conteúdos não devem só privilegiar o lado técnico, mas também uma formação mais humana do trabalhador, numa perspectiva de uma escola unitária dentro dos moldes defendidos por GRAMSCI. A resistência imposta pela escola está em ela não aceitar de pronto este currículo, mas sim partir de uma discussão e consenso da

comunidade escolar, construir relações com o Poder Público e com a comunidade para assegurar as condições necessárias à viabilização do projeto.

SAVIANI (2000) afirma que quando menos se falou de democracia dentro da escola, ela foi mais democrática, e quanto mais se falou de democracia dentro da escola menos democrática ela foi. Esta contradição é basicamente um resumo das contradições ocorridas na escola. Para KUENZER (2002):

“A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante” (2002, p.43).

As formas de resistências impostas dentro do sistema educacional acabam de certa forma contribuindo para que a escola possa formar um indivíduo crítico e que, apesar de ter sua formação para o trabalho, também possa se desenvolver de forma omnilateral e aproxime-se da formação desejada pela escola unitária idealizada por GRAMSCI.

“O Ensino Médio, assim concebido, poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que isso comprometa o conceito de escola unitária. A nova escola média, portanto, poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional com um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ou no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.” (KUENZER, 2002, p.44.).

A nova legislação educacional, apesar de apresentar alguns

avanços em relação às legislações que a antecedeu, mostra-se orgânica à nova forma de produção e organização do trabalho, tendo como objetivo a formação do jovem para um mercado de trabalho mais competitivo no qual se demandam conhecimentos mais gerais do que científicos, dando a este uma formação aligeirada condizente com a precarização do trabalho que ele enfrentará. É a partir desta nova forma de educação que se começa a discutir a nova concepção do Ensino Médio no Brasil, O que este trabalho propõe é como podemos dar a esta nova concepção um caráter formação mais crítica para a classe trabalhadora em que onde o Ensino Médio possa, como defende KUENZER:

“O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.” (KUENZER, 2002, p. 32).

Esta forma de resistência ao discurso das competências feita dentro da escola pode se dar através de novas propostas para que o Ensino Médio supere a velha dualidade de ensino, mas sem cair no discurso de uma educação geral que prepara para o trabalho, e outra para os cargos diretivos da sociedade, assim coloca KUENZER:

“Sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, a orientar a ação política do Estado em todas as instâncias (federal, estadual e municipal), particularmente no tocante a investimentos; A formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. ....

... Esta democratização só será possível quando todos desfrutarem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais

socialmente produzidos. Ou seja, em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe” (2002, p.34-35).

Pode-se dizer que a contradição e resistência permitem que aponte mos uma proposta para a escola que é a da escola unitária de Gramsci. Proposta esta que será discutida com maior clareza posteriormente no Capítulo 6. E é dentro deste espaço de contradição que a escola poderá trabalhar um ensino de forma politécnica.

É esta contra-hegemonia que faz com que a escola seja uma dos únicos espaços possíveis de luta da classe trabalhadora, tendo em vista que a própria organização sindical está sendo cada vez mais enfraquecida pelo organização toyotista de produção.

#### **4. SUBJETIVIDADE E COMPETÊNCIA**

A competência no mundo do trabalho, como referenciada pela legislação educacional, está muito centrada no indivíduo, ou seja, é considerada como um atributo individual, torna-se algo subjetivo, ou seja, algo que é próprio do indivíduo e não da coletividade. Portanto, faz-se necessário discutir o conceito de subjetividade para que depois se faça uma análise da relação deste conceito com a competência, a partir da qual será feita uma proposta do conceito de competência coletiva, a favor da classe trabalhadora.

#### **4. CONCEITOS DE SUBJETIVIDADE**

O conceito de subjetividade, como o de competência, é polissêmico, como pode ser visto em algumas definições feitas por estudiosos da área da psicologia como LANE:

“A subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade.” (LANE, 2002, P.17)

Os conceitos de subjetividade sempre a retratam como algo móvel, passível de mudanças, pois retratam o sujeito dentro de um contexto social que também muda conforme o tempo e suas necessidades.

“El uso de la subjetividad como sustrato ontológico complejo de los procesos psíquicos nos lleva a comprender estos a través de procesos de relación que tienen como escenario el sujeto psicológico concreto y las diferentes instancias sociales en las que este se constituye y es constituyente. Los fenómenos subjetivos se definen en un sujeto que actúa de forma permanente en un espacio social subjetivado, que hemos denominado subjetividad social.

Al afirmar que el sujeto es el escenario de la subjetividad, queremos enfatizar la imposibilidad de definir los procesos subjetivos de forma aislada, fuera de la expresión diferenciada de quien los expresa, lo que nos lleva de forma necesaria a la conclusión epistemológica de que aquellos procesos tienen que ser construídos en el curso de la producción del conocimiento, pues ellos no aparecen objetivados en ninguna forma concreta de expresión del sujeto susceptible de ser operacionalizada. La construcción aparece como un proceso de particular relevancia epistemológica para el conocimiento de la subjetividad.” (REY, 2002, p.24-25)

Sendo a categoria subjetividade uma conceito móvel, ou seja, transforma-se de acordo com o contexto social em que o sujeito esta inserido, ela por si só não existiria, é necessário que neste contexto haja um sujeito consciente da sua condição. REY define sujeito como:

El sujeto es productivo y representa un momento activo en la producción de su propio desarrollo subjetivo, solo que representa el momento más comprometido y dinámico en el interjuego de la subjetividad individual y social.” (REY, 2002, p. 32)

Partindo desses pressupostos, não se pode desvincular a categoria subjetividade da categoria sujeito, pois ambos são construídos num único contexto social, familiar e escolar. A subjetividade individual é a que deve ser destacada como a singularidade do sujeito não apenas como participante de uma massa, mas sim um sujeito que tem sua própria qualidade individual, e que não perde a sua inserção social. Conforme REY (2002 p. 36): “... la construcción de la subjetividade es, por definición un proceso cualitativo...; ...la subjetividad se constituye en un sujeto, cuya acción, a su vez, es constituida y constituyente del propio desarrollo del sistema subjetivo”.

Sendo a competência preconizada pelo discurso oficial, e fazendo parte de uma superestrutura com base material em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, fica difícil imaginar como construir dentro da escola as competências que possam atender à coletividade trabalhadora, para que esta não fique à mercê da exploração, e que possa trabalhar e participar das decisões da sociedade tanto no que se refere à sua produção material, quanto à sua participação política.

Na atual forma de produção, em que é seguido o modelo da produção flexível dentro da organização de trabalho toyotista, a competência é posta como um atributo individual, ou seja, o sujeito tem que ter a capacidade de entender as inovações tecnológicas para que possa garantir sua sobrevivência e tornar-se empregável. Isto faz com que o caráter coletivo da competência fique relegado para um segundo plano ou nem sequer seja pensado sobre ele. Segundo MOLON (2003), VYGOSTSKY também trabalhou com o conceito de subjetividade e sujeito, mas o fez dentro de uma análise marxista: “... para ele o subjetivo é o resultado de dois processos em si objetivos, ele não coloca o conceito de subjetividade e sujeito apenas como um conceito idealista e nem materialista, mas como conceitos constituídos e constituintes na e

pela relação social que acontece na e pela linguagem.” (MOLON, 2003, p.46).

Os autores que pesquisam VYGOTSKY dão vários conceitos para analisar o elemento sujeito e subjetividade, mas todos chegam a um denominador comum, que é a relação social que constitui o sujeito e forma a subjetividade, ou seja, a relação do homem com seu semelhante é que o constitui como sujeito, não perdendo com isso sua individualidade e nem sua singularidade. GÓES (1993) afirma que o VYGOTSKY vê o sujeito como uma multiplicidade na unidade, e “dessa forma o mundo é o lugar da constituição da subjetividade”. Assim, segundo MOLON:

“Vygotsky não trata o sujeito e a subjetividade de forma isolada, para ele a constituição do sujeito acontece no confronto com eu-outro das relações sociais, considerando que viver a realidade social não é nem um evento circunstancial e nem um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações sociais. Neste sentido, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como primordialmente histórica.” (MOLON, 2003, p.118).

Tanto LANE, REY, como VYGOTSKY, concordam que a formação da subjetividade e a constituição do sujeito são processos sociais e não meramente biológicos, e que são determinados pelas relações com o outro e não de forma isolada. Entretanto para MOLON (2003), esta formação tanto é intrapsicológica ou interpsicológica. Segundo VALSINER (1993), nos processos intrapsicológicos, “ênfatisa-se a relevância do mundo social na formação das funções psicológicas criando com isso um “cultura pessoal em contraposição à cultura coletiva”. E nos interpsicológicos, segundo WERTSCH (1988), “a comunicação deve basear-se num mínimo de definição da situação compartilhada, ou seja, da intersubjetividade; neste sentido, acontece a comunicação pela negociação mediada semioticamente entre as pessoas envolvidas na situação, esta reflexão leva a concepção da existência de uma intersubjetividade harmônica”.

Portanto, deve-se ponderar ao analisarmos a subjetividade como uma competência individual, já que é formada através do social. Mesmo respeitando sua individualidade e singularidade, ela parte de uma formação coletiva, com isto parte-se do pressuposto que as idéias e conhecimentos que um indivíduo tem são formadas historicamente e em sintonia com o coletivo, através do diálogo com seus semelhantes e das controvérsias com eles. O próprio conhecimento que ele adquire em sua existência, seja dentro do âmbito escolar ou fora dele, foi construído ao longo do tempo pela humanidade.

Não há como desvincular nossa subjetividade das relações sociais, afetivas e produtivas que temos. Ela é formada no grupo no qual convivemos. GRAMSCI (2004) já fazia uma referência a isto : “Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos.” (GRAMSCI, 2004, p. 94).

Portanto, se as idéias são frutos da nossa existência material, nossa forma de produzir nossa própria existência é que condiciona nossa consciência, e esta produção não se dá de forma individualizada, mas dentro de uma organização social. Sendo assim a subjetividade é socialmente produzida, e portanto competência adquire um caráter coletivo e social. A subjetividade e a competência centradas no indivíduo, como está posto em nossa legislação educacional, são uma mera abstração que não tem suporte nem para o mundo do trabalho. Esta subjetividade está relacionada ao ato de que o homem, enquanto sujeito, estabelece sua relação com o objeto pensado, pois não há como separar o objeto do sujeito e é através do pensamento que se processa esta unificação. É através da subjetividade do pensamento que o homem constrói seu objeto e dá materialidade a suas idéias.

O pensamento é subjetivo no sentido de pertencer ao homem, pois

sempre está relacionado a uma ação do sujeito. Ele se torna objetivo a partir do momento em que o sujeito começa a obter resultados concretos vindos do seu pensamento. KOPNIN (1978, p. 126-127) expõe três princípios que identifica a subjetividade do pensamento:

“1) O fato de o pensamento sempre pertencer ao homem enquanto sujeito. Não existe pensamento objetivo que não esteja relacionado com a atividade do sujeito, o homem.

2) A subjetividade do pensamento consiste em que o seu resultado não é a criação do próprio objeto como tal, com todas as suas propriedades, mas apenas da imagem ideal do objeto.

3) O pensamento é subjetivo no sentido de que, nele o objeto é representado com grau variado de plenitude, adequação e profundidade de penetração em sua essência.”

Esta relação entre sujeito e objeto se constrói através do pensamento subjetivo, pois nas palavras de KOPNIN (1978, p. 127): “o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo”. Portanto, a competência é subjetiva enquanto pensamento, porém torna-se objetiva enquanto ação e necessariamente a ação de sujeitos dentro de uma sociedade. Com isso, a subjetividade da competência não está no seu caráter intrinsecamente individual, mas sim na forma coletiva de ação que ela produz no sujeito como membro de um grupo.

## **5. A QUESTÃO DA POLITECNIA NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DA CLASSE TRABALHADORA**

Muito se tem falado sobre a formação de um aluno mais crítico no Ensino Médio, e que esta etapa da Educação Básica compreende a formação do aluno para o trabalho e para a vida como um todo. Isto levanta uma questão: qual a forma mais adequada para se formar o trabalhador? Para respondê-la, deve-se contrapor a formação polivalente e a politécnica. Dentro da nova forma de organização do trabalho, há uma insistência no discurso em se formar um indivíduo polivalente, que de certa forma torna-se mais descartável quando as funções que ele

exerce não mais servirem à empresa. KUENZER (2002) define a polivalência da seguinte forma:

“A polivalência como a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a realidade. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho.” (KUENZER, 2002, p.86).

Esta forma de organização do trabalho vem se opor ao conceito de politecnicidade, que representa uma forma mais avançada de organização do trabalho e mais favorável à classe trabalhadora, pois como afirma KUENZER:

“Por politecnicidade entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida” (2002, p.86-87).

É com base nestes dois conceitos distintos que será desenvolvida uma análise sobre o papel da formação politécnica para o processo de ensino-aprendizagem que possa levar ao desenvolvimento de competências que atendam à classe trabalhadora. Será tomado como base alguns autores que discutem o caráter da politecnicidade no trabalho e na educação, bem como a politecnicidade vista pelo próprio Marx. Mas já se pode observar que não será com base no conceito de polivalência que a proposta para uma nova forma de educação desenvolverá competências para a classe trabalhadora, pois esta faz com que o seu trabalho permaneça fragmentado e de certa forma alienado do processo produtivo como um todo.

Para MACHADO (1992):

“a politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com reposição das tarefas a nível criativo, ultrapassando o conhecimento meramente empírico, chegando a formas de pensamentos mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica, ao pressupor um perfil amplo do trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.” (MACHADO, 1992, p.19)

A última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, tem como característica a preparação do jovem para enfrentar o mundo do trabalho e a vida que o espera fora do espaço escolar. É sabido que os jovens das classes menos favorecidas já enfrentam este mundo do trabalho antes mesmo de começarem a cursar o Ensino Médio, que só servirá como uma esperança para melhorar sua condição de vida com um emprego melhor ou, o que é menos provável, para permitir o acesso a um curso superior. Portanto volta-se à pergunta: quais são as competências necessárias que devem ser desenvolvida nos jovens da classe trabalhadora? O ensino politécnico poderia ser a resposta para esta questão?

Voltando ao que expõe MACHADO (1991), a última reforma educacional da qual a Lei 9394/96 faz parte toma por base um ensino polivalente, em que se prega uma mudança na educação básica que no fundo não necessita que se faça uma grande revolução na escola. Para que possa ter um ensino politécnico que atenda as exigências de sua formação, a classe trabalhadora necessitaria de uma reestruturação do ensino básico e da formação nos cursos profissionalizantes, ou seja, uma formação politécnica exigiria uma transformação radical na educação. Uma formação de caráter politécnico tenderia a levar a classe trabalhadora a uma maior autonomia, pois ela não se restringiria somente ao imediatismo do mercado de trabalho. A divisão social do trabalho, com sua inerente fragmentação, leva o homem a se tornar alienado. Com isso, uma educação que reforça a politecnia pode levar a

uma certa emancipação do homem contra a exploração do seu trabalho. Segundo FIOD (1999, p. 103), “... no século XX, a educação politécnica é apreendida como meio de acesso aos conhecimentos para que os trabalhadores reconquistem o domínio sobre os processos produtivos.”

A organização do trabalho com base na microeletrônica exige uma formação mais técnica do indivíduo, principalmente para aquele que cria o processo, mas não para aquele que opera a máquina e que está alienado do conhecimento do processo produtivo, bem mais do que o trabalhador que trabalhava na organização eletromecânica de produção, como argumenta FIOD (apud: AÚED, 1999, p.103):

“E a formação politécnica deve ser uma aprendizagem capaz de articular teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecimento do trabalho produtivo, forma de extinguir a indesejável ruptura entre o trabalho manual e o intelectual. De modo geral, a concepção da educação politécnica funda-se no pressuposto de que essa forma educativa faz emergir um novo homem: um indivíduo plenamente desenvolvido, em oposição àquele qualificado unilateralmente para o mercado de trabalho”

A Educação Politécnica sempre foi muito defendida pelos teóricos do socialismo. Países do antigo bloco comunista, como a extinta URSS e a República Democrática Alemã (Alemanha Oriental), implantaram esta forma de educação. Por outro lado, torna-se difícil falar em educação politécnica nos países de capitalismo avançado e até mesmo nos países de capitalismo periférico, devido às contradições inerentes a este tipo de modo de produção. Mas é possível crer que aspectos desta forma de educação pudessem ser buscados mesmo dentro do sistema capitalista.

MARX concebe a politecnicidade como um conceito para formar “indivíduo integralmente desenvolvido”, um homem omnilateral.

A formação politécnica na escola proposta por GRAMSCI vai ao encontro de uma formação da classe trabalhadora visando à sua plena emancipação. Isto pode ser feito se esta formação visar produzir um homem omnilateral:

“O princípio educativo em Gramsci perpassa todo o sistema de ensino, desenvolvendo-se em cada grau, buscando sempre a formação omnilateral [grifo do autor] do indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento pleno e universal. A escola unitária deveria se propor a inserir o jovem na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. Este autor manifesta a sua preocupação com o problema da descontinuidade entre as escolas de nível intermediário e as universidades. A escola única deverá, em seu último nível, conduzir o jovem à autonomia intelectual, desenvolvendo a sua capacidade criadora. Desta forma, a escola deverá evitar que o aluno dê um salto, uma verdadeira solução de continuidade entre um ensino puramente dogmático uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. Para este autor, assim como para Marx, a educação deve contribuir para a transformação de indivíduos em sujeitos” (TAVARES, 2004, p.56).

Ou usando as palavras de MARKERT:

“Uma educação politécnica que levasse como sua moldura teórica e prática a perspectiva da omnilateralidade (a dialética entre trabalho e não-trabalho; o cultivo dos cinco sentidos e da sensibilidade humana; a formação de eu socialmente competente; a integração entre educação geral e educação profissional; a escola unitária e sua combinação com experiências práticas de trabalho concreto; o estímulo da iniciativa dos alunos por meio de projetos e de experimentos conduzidos por eles mesmos etc.) desembocaria naturalmente num duplo engajamento: em prol das transformações sociais necessárias.” (MARKERT, 1996, p, 32).

MACHADO explicitou como Marx entendia este tipo de formação:

“O que Marx defendia não se tratava de um ensino profissionalizante estreito e subordinado à tirania da divisão do trabalho, mas o de índole politécnica. Nas Instruções, Marx deixa claro esta convicção: ‘Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas’”. (MACHADO, 1989, p. 125)

As competências precisam ser desenvolvidas pela classe trabalhadora para que possa superar esta fase de desenvolvimento das forças produtivas, portanto não é um atributo exclusivo utilizado pela classe burguesa. Entretanto, dentro do modo de produção capitalista a competência está reificada. O ensino politécnico preconizado por Marx pode-se constituir em uma estratégia para romper com esta reificação (MACHADO, 1989), um ensino de preparação multifacética do homem

para que possa dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, estando articulado com a tendência histórica do desenvolvimento da sociedade e fortalecendo-o.

A formação politécnica é a que permite desenvolver as competências da classe trabalhadora na perspectiva da sua emancipação, pois conforme afirma RAMOS:

“Desenvolver competências dos trabalhadores por essa ótica, exige pelo menos: a) compreender as experiências de vida, sabendo-se que na sociedade capitalista o trabalho como categoria ontológica, toma forma específica de mercadoria, ao mesmo tempo em que produz riqueza social; b) que a integração da experiência de vida com a experiência escolar ocorre de forma diferente para a classe trabalhadora e para a classe dirigente; c) promover a observação do real, captando o fenômeno imediatamente percebido e procurando captar e compreender sua essência; d) a partir do senso comum dos trabalhadores e de suas experiências mais imediatas, visando superar o senso comum pela construção de uma concepção de mundo unitária e compreendendo que as experiências são historicamente determinadas pela condição de classe.”  
(RAMOS, 2002, p. 298).

No ensino politécnico não basta um domínio das técnicas, é necessário dominá-las a um nível intelectual mais complexo. Para que possa formar competências para a classe trabalhadora é fundamental o acesso de crianças e jovens aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ela uma máquina, um fenômeno da natureza, ou uma relação socialmente produzida.

Os objetivos expostos no Art. 35 da Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação:

“I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria a prática, no ensino de cada disciplina.”

só podem ser materializados por meio de uma educação de caráter mais politécnico, uma vez que um ensino polivalente não tem condições para a sua realização, nem poderia construir “a competência de continuar aprendendo, tendo como referências o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98).

As outras competências arroladas pelos documentos oficiais são: “competências cognitivas complexas, exemplificadas como: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98). A educação politécnica pressupõe este tipo de formação, pois é a partir da autonomia intelectual que o indivíduo vai se libertar da própria exploração e alienação que sente frente ao processo de produção e exploração capitalista.

Portanto, não há como formar competências para a classe trabalhadora usando apenas a formação polivalente, que é fragmentária e aligeirada. Faz-se necessária uma formação de caráter mais politécnico, que acabe com a separação do trabalho intelectual e o trabalho manual. Através do desenvolvimento de competências coletivas, a classe trabalhadora terá chances de se emancipar, pois isto poderá trazer coesão entre os trabalhadores e um reconhecimento de classe em si e para si. Estas competências coletivas deverão ser desenvolvidas ao longo do processo de formação da classe trabalhadora, evitando o distanciamento entre a teoria e a prática.

LE BOTERF, expondo sua concepção a respeito da competência coletiva, parte da idéia de que esta resulta da competência individual, ou seja, como se ela não existisse e só aparecesse caso as competências do indivíduo que trabalha em grupo fossem requeridas. “A competência coletiva é um resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia entre as competências individuais.” (LE BOTERF, 2003, p. 229).

Tem-se que ter clareza que LE BOTERF escreve para organizações empresariais e institutos que trabalham com a formação de recursos humanos, portanto, dentro dos moldes da organização capitalista da produção. Para LE BOTERF a competência coletiva é um estágio avançado da competência individual que uma empresa pode alcançar, e em nenhum momento a coloca como uma categoria já inserida no trabalhador. Em síntese, este autor segue o mesmo discurso corrente na ideologia de cunho capitalista, quando se apropria do termo "competência coletiva" e o re-significa, dando a ele uma nova forma reificada, ao fazer desta uma extensão da competência individual: "um saber elaborar representações compartilhadas; um saber comunicar-se e um saber aprender coletivamente da experiência." ( LE BOTERF, 2003, p. 234-240).

ZARIFIAN também trilha o mesmo caminho, em que se coloca sobre a organização a responsabilidade de desenvolver as competências coletivas, como se o indivíduo fosse apenas responsável em trazer sua competência individual, para que dentro da empresa desenvolva a sua competência coletiva:

"Em uma equipe ou rede de trabalho surge uma competência coletiva que é mais do que a soma das competências individuais. Isso se explica plenamente pelos efeitos de sinergia entre essas competências e pelas interações sociais ativadas no seio do grupo. Todo organizador sabe bem que um coletivo de oficina, ou uma equipe de venda, desde que funcione bem, revela-se mais competente do que a simples soma do que cada membro desse coletivo conhecia inicialmente. ... para que essa competência coletiva possa exercer-se, é preciso que as pessoas construam referenciais comuns, compartilhem, ao menos, parcialmente, uma mesma linguagem profissional, que elas tenham "imagens operativas" comuns, que enxerguem suas necessidades de cooperação, que se pautem pelas mesmas implicações." (ZARIFIAN, 2001, p. 116).

Portanto, a competência coletiva do trabalhador que é desenvolvida não somente dentro do seu espaço de trabalho, não é vista como uma competência voltada para os interesses da classe trabalhadora. E ao propor a competência coletiva como uma derivação mecanicista da

somatória das competências individuais e não como algo já imbricado no sujeito, tira-se dele a responsabilidade e a autonomia em desenvolvê-la, desconsiderando-se a sua subjetividade.

## **6. COMO TRABALHAR A COMPETÊNCIA NA ESCOLA A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA**

A atual legislação educacional tomou a categoria competência do mundo do trabalho, mas não fez a sua adequação à escola levando em consideração todas as mediações necessárias. Assim, as competências se tornaram um grande problema, quando se trata de sua implementação na escola. Aqui não se está tirando a validade das competências, pois elas são necessárias inclusive para mudar a sociedade, mas estão sendo colocadas de forma inadequadas na educação, o que tem trazido sérias distorções ou até tem evitado a sua efetiva implantação nas escolas.

As contradições oriundas das competências na educação são frutos de uma construção histórica dentro do desenvolvimento do capitalismo no país, em que há o conflito entre diversos interesses, como os do investidores do sistema financeiro nacional e estrangeiro, e de alguns políticos sintonizados com órgãos de financiamentos internacionais com o objetivo de atrair mais recursos para o Brasil. Transformar a escola implica em transformar o Estado e a própria mentalidade das pessoas, como dizia GRAMSCI (2001 p.50): "... para que um dia os dirigidos se tornem também dirigentes". Gramsci não tinha a expectativa de que a tomada de poder pela classe trabalhadora fosse subsequente a uma mudança de mentalidade; para ele, deveria ocorrer uma revolução para que depois fosse feito um processo educativo. Os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais na perspectiva de intelectual dentro do conceito gramsciano:

"Para Gramsci o intelectual é definido como um 'representante da hegemonia', o 'funcionário da superestrutura', o 'criado do grupo dominante', aquele que assegura o consenso ideológico da massa em torno do grupo dirigente, que serve de ligação entre a superestrutura e a infra-estrutura."

(MACCIOCHI, 1980, p.193).

GRAMSCI separa o intelectual orgânico do intelectual tradicional e todo intelectual tradicional pode vir a se tornar um intelectual orgânico. O intelectual tradicional caracteriza-se por ser o intermediário entre a massa camponesa italiana e a administração central ou local, e o intelectual orgânico é historicamente definido, pois todo intelectual tradicional foi o intelectual orgânico de uma classe que desapareceu ou tende a desaparecer, uma vez que cada grupo social cria o seu próprio intelectual orgânico que se tornará tradicional, assim que uma outra classe historicamente constituída chegar ao poder. Portanto, para Gramsci era necessário criar o intelectual orgânico do proletariado que deveria ser uma negação ao intelectual das classes dirigentes e representar uma ruptura ao modo de produção vigente. Nas palavras de MACCIOCHI:

“O intelectual organicamente ligado ao proletariado, novo cimento entre a infra e a superestrutura, nasce, de uma transformação do velho modo de pensar e conhecer, e seu ser intelectual (enquanto especialista) se desdobra em um ser ‘político’, transformando sua ação em um engajamento vivido ‘totalmente na ação histórica’, que ele realiza enquanto intelectual militante.” (MACCIOCHI, 1980, p.198).

E a escola também se constitui em um dos seus instrumentos mais importantes desta mudança. Deve-se ressaltar que GRAMSCI não chegou a discutir a categoria competência, mas neste trabalho foram apropriadas algumas de suas idéias para desenvolver esta categoria. O pensamento de GRAMSCI se constitui em uma das mais importantes referências para a discussão efetuada em torno das complexas relações entre educação e trabalho. A proposta de escola única de caráter politécnico deixada por este autor contribuiu sobremaneira para uma maior compreensão acerca da integração entre educação, trabalho e cultura. Vale destacar que foi MARX quem primeiro introduziu a discussão sobre a escola politécnica e a formação omnilateral do

homem. Embora se percebam, no decorrer desse texto, opiniões divergentes entre MARX e GRAMSCI em relação a uma proposta de educação voltada para a classe trabalhadora, torna-se essencial a compreensão de que isto se deve às condições historicamente dadas nos períodos distintos em que cada um deles viveu. Suas propostas limitaram-se ao que era possível, diante da realidade que se apresentava concretamente para ambos os autores.

Segundo MACHADO (1989b, p.125), MARX tinha convicção quanto ao tipo de ensino que deveria ser reivindicado pela classe trabalhadora. Ele se referia àquele ensino que acompanhava a tendência histórica da transformação, de índole politécnica, que não se tratava de um ensino profissionalizante, estrito e subordinado à tirania da divisão do trabalho. Além de contribuir para o desenvolvimento das condições objetivas, o ensino politécnico atuaria de modo concreto na formação do indivíduo. Marx acreditava que todo esforço na produção de homens plenamente desenvolvidos resultava na obtenção de meios poderosos de transformação da sociedade atual. Ele considerava o desenvolvimento das condições subjetivas da máxima importância. Através do ensino politécnico poder-se-ia caminhar em direção a este objetivo. Enquanto proposta pedagógica, o ensino politécnico significa a unificação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva metodológica integralizadora.

Na sua crítica à dualidade do sistema de ensino italiano, GRAMSCI (1978, p. 118) combate a existência de tipos de ensino distintos: a escola humanista e as escolas profissionalizantes de diferentes níveis. A primeira destinava-se a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, enquanto a outra preparava os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões.

Opondo-se a esta divisão da escola em clássica (humanista clássica) e profissional, Gramsci propõe uma nova escola, partindo da própria realidade vivida pelos alunos, ou seja, das suas relações sociais de produção e historicamente construídas. A solução da crise do sistema

de ensino italiano se daria a partir da implantação da escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola forneceria orientação profissional e prepararia os indivíduos, fosse para o ingresso em escolas especializadas, fosse para o trabalho produtivo.

Todavia, a operacionalização da escola única requer mudanças na organização prática da escola, ou seja: dos prédios, do material didático-científico, do corpo docente, etc. As salas de aula devem ter dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, etc. O autor enfatiza a necessidade de um aumento do número de professores, pois, segundo ele, quando a relação entre professor e aluno se torna menor, a eficiência da escola é muito maior (GRAMSCI, 1978, p. 121).

O princípio educativo em GRAMSCI perpassa todo o sistema de ensino, desenvolvendo-se em cada grau, buscando sempre a formação omnilateral do indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento pleno e universal. A escola unitária deveria se propor a inserir o jovem na atividade social, depois de tê-lo levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e iniciativa.

Este autor manifesta a sua preocupação com o problema da descontinuidade entre as escolas de nível intermediário e as universidades. A escola única deverá, em seu último nível, conduzir o jovem à autonomia intelectual, desenvolvendo a sua capacidade criadora. Desta forma, a escola deverá evitar que o aluno dê um salto, uma verdadeira solução de continuidade entre um ensino puramente dogmático uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. Para este autor, assim como para MARX, a educação deve contribuir para a transformação de indivíduos em sujeitos.

Gramsci se diferencia, particularmente, de Marx, pois não relaciona

o ensino e a produção imediatamente. No documento “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisional” , Marx defende a tese de que, a partir dos nove anos, todas as crianças devem se converter em trabalhadores produtivos e que todos devem trabalhar tanto com o cérebro como com as mãos. Para Gramsci, no entanto, não há a necessidade de inserir o aluno no processo produtivo ao longo do seu processo escolar. Ele compreende o trabalho como princípio educativo, que pretende desenvolver na criança a capacidade de trabalhar.

No que se refere à escola clássica, GRAMSCI (1978, p.118) afirma que: “a tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional...”.

A falta de noções concretas na escola leva o aluno a “encher a cabeça” com fórmulas e palavras que não têm nenhum significado para ele, na maioria dos casos, e por isso mesmo são logo esquecidas. O humanismo defendido por ele difere do humanismo clássico, pois para ele, humanismo significa tomar a consciência da história da humanidade: história do domínio científico que, progressivamente, o homem exerceu sobre a natureza.

Por outro lado, as escolas de tipo profissional tendem a satisfazer interesses práticos imediatos, tomando a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada, perpetuando e cristalizando as diferenças sociais. Para Gramsci, faz-se necessário superar este caráter imediatista, através da democratização da cultura, que para ele, não significa mera erudição, nem tampouco acumulação de noções. Em sua perspectiva, a luta pela escola única e por uma sólida formação cultural inicial deve objetivar o desenvolvimento no jovem das capacidades de pensar, estudar, dirigir (KUENZER, 1992, p. 78).

Nesse contexto, a politecnia vai além das formas de qualificação definidas pelo mercado e da educação geral baseada em áreas de conhecimento autônomas. Para GRAMSCI (1978, p. 125): "... o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo".

GRAMSCI vê a escola como o principal instrumento de formação destes intelectuais. Usando as palavras de NOSELLA:

"... onde, por quem, estes intelectuais são formados? A resposta é na e pela escola tradicional, atualmente em crise, que no passado foi a sementeira de todos os intelectuais tradicionais que molecularmente mantêm as massas fora da aliança revolucionária. Sem dúvida foi uma escola funcional, organicamente imbricada à sociedade tradicional e hegemonicamente eficiente" (2004. p. 166).

GRAMSCI defende uma escola humanista, mas, ao mesmo tempo, uma escola mais orgânica ao mundo industrial que começa a surgir em sua época. Ao mesmo tempo em que ele vê uma crise na escola tradicional ao perder o espaço social, ele vê a escola especializada ganhando espaço de forma caótica.

Dentro deste quadro, GRAMSCI apresenta a escola unitária ou escola única, na qual se trabalhe de forma equilibrada a cultura geral e humanista e desenvolva a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Acaba-se, portanto, com o abismo que separa o trabalhador manual do trabalhador intelectual que se concretiza entre a escola que forma os trabalhadores daquela que forma os dirigentes, que de certa forma torna-se uma separação classista.

É a partir deste novo tipo de escola que GRAMSCI propõe o surgimento do intelectual orgânico do proletariado, nas palavras de MACCIOCCHI (1980, p.223- 224): "... surgido de um sistema de educação única, ao

mesmo tempo intelectual e manual”.

GRAMSCI é um dos intelectuais que mais se aproximam de uma proposta revolucionária no que se refere nos dias de hoje, a uma educação voltada para a classe trabalhadora.

## 6.1 QUAIS COMPETÊNCIAS PODEM SER ADQUIRIDAS PELA CLASSE TRABALHADORA?

Tendo em vista como GRAMSCI pensava a escola naquela época, qual seria hoje a escola que poderia fazer das competências, que de certa forma é um discurso favorável ao sistema capitalista, transformar-se num discurso da classe trabalhadora? Ou seja, qual competência poder-se-ia desenvolver no estudante trabalhador, para que ele alcance a sua emancipação?

A resposta a esta pergunta parte de algumas reflexões parciais sobre o que pode-se chamar de Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora, tomando por base BRZEZINSKI.

BRZEZINSKI (2001) começa a discutir a injustiça do nosso sistema educacional, que sempre negou o acesso ao saber de forma universalizada, permitindo a apropriação do saber erudito por uma única classe - a classe dominante ou detentora dos meios de produção retirando da classe trabalhadora o direito de ter acesso ao saber veiculado pela instituição escolar, ao mesmo tempo, expropriando-a do seu saber popular. Com isso os educadores perceberam que precisavam agir, e esta ação partia de um compromisso social da educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica.

Conforme KOWARSIK: “... na medida em que a ciência da educação compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do

conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional”.(KOWARSIK, 1983, p.14).

Apesar da conscientização de que a escola é um produto da sociedade e que está aí exposta, não se pode admitir que a escola seja um simples reflexo da sociedade sem poder de interferência no todo social. Não resta dúvida de que ela tem uma relativa autonomia e também contribui para a formação da sociedade. É dentro desta autonomia da escola que é possível acreditar que ela pode se valer de um discurso imposto de fora para dentro para transformar a sociedade. Para que isto seja feito, deve-se mudar o sistema econômico político, transformando a relação que os homens têm com o seu trabalho criando uma forma de educação desinteressada e ao mesmo tempo formadora de pessoas críticas e produtivas, que possam mobilizar seus recursos, não só dentro de uma fábrica ou de um departamento comercial ou administrativo, mas também dentro de qualquer situação que sua vida exige.

Para BRZEZINSKI (2001): “Uma escola autônoma necessariamente será mais democrática, mais participativa e produzirá uma cultura interna própria, construindo seu próprio conhecimento de forma coletiva, preocupando-se com a formação contínua de seus profissionais, tendo assim um potencial para transformar-se numa escola reflexiva”.

A escola exerce funções tanto social quanto política na sociedade que são:

1. Compromisso com a educação de todos, orientada pela lógica da inclusão;
2. Socialização do saber por meio do ensino e da pesquisa qualificada;
3. Garantia do direito à formação humana para o exercício da cidadania;

4. Preparação para o ingresso no mundo do trabalho, instrumentalizando-o para a defesa de seus direitos e para o cumprimento de seus deveres como cidadão;

O que está ocorrendo na sociedade é que se está levando em conta apenas a última função da escola, pois se baseia no momento atual que está marcado pela globalização do capital e do trabalho, e da revolução tecnológica, pela organização da sociedade do conhecimento, que faz com que o mundo do trabalho exija mais dos trabalhadores. Então se busca na escola a função de preparar um novo homem. BRZEZINSKI esclarece:

“Esse homem é aquele que reúne, em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, de tomar decisões e de saber trabalhar em equipe. Tal formação e tais competências poderão favorecer a ocupação de diferentes postos conforme as exigências do mundo do trabalho globalizado” (2001, p.74).

Embora estas exigências estejam infiltradas pelos critérios mercadológicos da sociedade, o grande desafio da escola para o século XXI em sua função social e política será a formação continuada do trabalhador para que ele amplie suas competências e seja flexível a fim de que não se torne “massa descartável”, como vem proclamando a competitividade da sociedade global, na qual, de acordo com IANNI (1992), a mercadoria adquire cidadania antes que o próprio homem.

Para que haja uma escola que trabalhe estas competências de forma reflexiva e emancipatória deve haver nela uma mudança estrutural, instalando uma cultura de democratização em todas as relações existentes no interior da escola. Nas palavras de BRZEZINSKI:

“Torna-se necessário uma universalidade da educação básica, com igualdade de oportunidades de ingresso e sucesso do aluno em sua trajetória educacional, ensino de qualidade para todos, liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar, participação da reflexão coletiva sobre a prática, partilhando a

construção do conhecimento, autonomia para criticar e divulgar a arte, a cultura e o saber, garantia da prática de gestão participativa e colegiada, valorização do magistério, mediante formação inicial e continuada de professores associada a salários dignos e condições de trabalho adequadas". (2001, p.77).

Para que se torne possível trabalhar as competências de forma que contribua com a emancipação do trabalhador, deve-se levar em consideração a forma de educação proposta pelo educador Paulo Freire, que faz uma diferenciação do que ele chamava de educação bancária e educação libertadora. Pode-se dizer que mesmo sem o discurso da competência estar presente naquele momento, FREIRE (1983) aponta alguns caminhos para uma educação mais humanitária e menos alienante, como coloca ele:

"Na visão bancária, da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverá em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos." (1983, p.68).

Percebe-se que a educação bancária serve apenas para legitimar o poder da classe dominante, a educação através da pedagogia das competências, como está posta hoje, também não se diferencia nada da educação bancária. O que está sendo proposto neste trabalho é uma educação que possa utilizar-se das competências, mas que seja emancipatória para os trabalhadores.

A visão bancária da educação faz com que o educando apenas aprenda de forma mecânica os conteúdos para colocá-los em prática quando necessário, no mercado de trabalho. Tira-se, assim, a verdadeira função da educação emancipadora, como explica o próprio autor:

"Na medida em que a visão bancária anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo", e não o seu humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade." (FREIRE, 1983, p.68-69).

São várias as formas de dominação dentro da educação bancária, mas todas convergem para o mesmo objetivo: formar indivíduos acrílicos e ingênuos.

Mas FREIRE mostra que é possível libertar-se deste tipo de educação e formar alunos conscientes do seu papel na sociedade, bem como sujeitos que também podem fazer a história. Ele aponta o aspecto emancipador e dialógico da educação, que hoje vem ao encontro da perspectiva de uma educação para o século XXI, que tem por base a nova forma de produção e organização do trabalho:

“Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se compromete com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. A educação libertadora, problematizadora não pode ser o ato de depositar, ou de narrar ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores ao educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnossológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de uma lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. “Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.” (FREIRE, 1983, p.77-78).

FREIRE não discutia a questão das competências como forma de emancipação da classe trabalhadora, mas já defendia a emancipação desta classe através do processo de educação. KUENZER já discute a competência como uma práxis, e FREIRE (1983) também vê que a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.

Esta práxis defendida por FREIRE resume-se que ela se dá em todos os momentos da vida do educando e não somente na escola ou no trabalho e que sua formação se torna contínua em casa, na escola e no trabalho.

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. “Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 1983, p.81).

Tem-se por certo que a capacidade de comunicação é uma das competências exigidas na atual sociedade, mas este diálogo deve dar-se de forma crítica e FREIRE já coloca esta questão no início dos anos 80, como a comunicação pode contribuir para uma prática emancipadora da educação.

“Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1983 p.98).

Através deste diálogo entre educador-educando a práxis se faz presente dentro da educação emancipadora, como defende FREIRE (1983 p.108): “... práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela”.

Para que se crie uma pedagogia das competências que esteja dirigida a favor da classe trabalhadora, deve-se ter clareza da importância de elementos como o diálogo, a práxis e, sobretudo uma compreensão crítica da totalidade como coloca FREIRE (1983 p.113), na sua concepção de educação libertária:

“A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem por que, para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltaria com mais clareza à totalidade analisada.” (1983 p.113).

## **CONCLUSÃO**

A proposta de se trabalhar as competências a favor da classe trabalhadora vem ao encontro do desejo de uma sociedade mais justa aos excluídos do processo de acumulação do capital, como também do ideal da escola unitária proposta por GRAMSCI, que seria concretizável numa sociedade comunista.

É possível pensar sobre as competências que fazem parte do mundo do trabalho e que têm por objetivo atender ao interesse do capital, de forma que possam ser tomadas e re-significadas para favorecer a classe trabalhadora.

Pode-se dizer que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica pode cumprir este papel na formação da classe trabalhadora, tendo finalidade básica deste nível de ensino o seguinte pressuposto:

“Partindo dessa concepção, é possível afirmar que as finalidades e

objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.” (KUENZER, 2002, p. 40).

A partir do momento em que a classe trabalhadora se apropria dos elementos da classe burguesa, ela toma consciência da sua condição material, e ao tomar consciência transforma sua forma de vida, pois adquire uma maior autonomia para gerir o seu próprio processo educacional e produtivo. Com isso, ela poderá desenvolver as competências em uso na produção capitalista, sem necessariamente mudar o seu conteúdo, mas aplicando este conteúdo no dia-a-dia de seu trabalho e de sua vida como um todo:

“Em nenhuma hipótese, pode ser desconsiderado as relações entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, a escola deverá elaborar um projeto que privilegie uma abordagem voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, um vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais.

O Ensino Médio para os que vivem do trabalho, deve assumir a necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente, trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente. (KUENZER, 2002, p.50)

Tomando o que foi exposto anteriormente em relação à escola como um espaço de contradições e foco de resistência, será possível encontrar brechas dentro da Legislação Educacional para que seja possível ver uma nova forma de trabalhar as competências sem a desqualificação da classe trabalhadora, mas sim a elevando aos padrões mais altos de formação.

A formação para o trabalho foi uma constante na legislação. Portanto, ao partir-se da premissa básica de MARX de que o homem se realiza através do trabalho e é através dele que ele transforma a natureza e se transforma a si próprio, pode-se constatar que a classe trabalhadora está sendo formada

pelo trabalho enquanto práxis, e assim consegue vislumbrar uma vida mais digna, mesmo dentro de um sistema político-econômico excludente como o capitalismo.

KUENZER (2002) já dizia que ninguém educa para a incompetência, portanto, educar pessoas competentes não é apenas torná-las competitivas, mas fundamentalmente responsáveis pela sua vida profissional e social e que possam adquirir uma consciência solidária e participativa nas questões de ordem política e econômica da sua comunidade ou do seu próprio país.

A formação politécnica apregoada por vários autores marxistas e pelo próprio MARX ainda é a melhor forma de utilizar a competência de caráter coletivo a favor da classe trabalhadora, pois somente assim haverá a formação de um ser omnidimensional e que de certa forma não ficará preso à ideologia capitalista que permeia a educação e o trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÚED, B. W. (org.). Educação para o (des) emprego – ou quando liberto da necessidade de emprego é um tormento. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa – Portugal: Editorial Presença
- BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 5 de 0 1/06/98. DCN para o Ensino Médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello.
- BRASIL/MEC. LEI nº 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: Algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre- RS: Artmed Editora, 2001.
- CARONE, E. A República Nova (1930-1937). São Paulo-SP: Editora Difel/Difusão Cultural, 1976.
- DEMO, P. A Nova LDB: ranços e avanços. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. Editora Cortez, São Paulo 2000.
- FURTADO, Odair e REY, Fernando L. González (org.). Por uma epistemologia da Subjetividade: debate entre a Teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, São Paulo-SP: Cortez Editora, 1988

GORENDER, J. Materialismo histórico, socialismo científico e economia Política. In: O Capital. IN: Marx, Karl. Coleção: Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural Editora, 1996.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere: os Intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. , Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, vol.02, 2ª edição, 2001.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere: Introdução ao Estudo da Filosofia; A Filosofia de Benedetto Croce, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, vol.01, 3ª edição, 2004.

IANNI, O. Sociedade Global. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1992.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. (1978). **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KOWARZIK, W. S. Pedagogia da dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KRAPÍVINE, V. Que é o materialismo dialético? Moscou: Edições Progresso, 1986.

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, Cortez Editora, 2002, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

LE BOTERF, Guy. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre – RS: Artmed Editora, 2003.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do

ensino médio. BOLETIM SENAC. Disponível em [www.senac-nacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm](http://www.senac-nacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm). s.d.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade. Vol. 23, n. 80, 2002.

MACCIOCCI, M. A. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980

MACHADO, L. R. S. Politécnic, escola unitária e trabalho. São Paulo-SP: Cortez, 1989b.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: Machado, L. R. S e FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e Educação. São Paulo – SP: PAPIRUS: CEDES: ANDE: ANPED, 1992.

MARKERT, W. Trabalho, qualificação e politecnic. Campinas-SP: Papyrus , 1996

MARX, K. & ENGELS F. A ideologia alemã: teses sobre Feurbach, São Paulo-SP: Centauro Editora, 2002.

MOLON, I. S. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2004.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. e THURLER, M. G. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Alegre-RS: Artmed Editora, 2002.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo-SP: Cortez Editora, 2002.

RIBEIRO, Rita de Cássia. A educação e abordagem da teoria do capital humano . Curitiba – PR: UFPR, 2004.

ROPÉ, F. TANGUY (org.). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas – SP: Editora Papyrus, 1994.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. Brasília-DF: Em Aberto, ano 3, n. 45, p. 47-56, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. A nova lei da Educação - LDB: trajetória e perspectivas. Campinas- SP: Ed. Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica, São Paulo-SP: Cortez Editora, 1983.

SCHULTZ, T. W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro-RJ: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Monica Ribeiro da. Competências: A Pedagogia do Novo Ensino Médio. São Paulo – SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

TAVARES, M. G. Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola. Curitiba-PR: UFPR, 2004.

VIANA, J. A. C. O terceiro mundo não é assim: está assim. Belo Horizonte-MG: Editora FEP/MVZ, 1999.

XAVIER, M. E. et al. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo-SP: FTD, 1994.

ZARAFIAN, Phippe. Objetivo Competência: por uma nova lógica. São Paulo, Editora Atlas, 2001.