

FORMAÇÃO GERAL E MUNDO DO TRABALHO: horizontes em disputa

Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Simone Sandri
Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
Fecilcam

Resumo

Este texto objetiva apresentar e problematizar algumas idéias em voga no campo do currículo para, a partir disso, provocar a reflexão acerca de outras possibilidades interpretativas das relações entre formação humana e mundo do trabalho. Para tanto, o exercício teórico deste texto parte da apresentação das principais mudanças resultantes da reforma educacional dos anos 90, destacando o contexto estrutural que provoca a reforma curricular. Em seguida são apresentados e problematizados argumentos presentes nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que caracterizam o senso comum reinante no campo do currículo. Por fim, afirma-se o caráter da formação humana como objeto de disputa social, na qual as questões curriculares representam um campo de tensão e de disputa, formado por um conjunto complexo de intencionalidades e relações que podem configurar distintos horizontes formativos.

Palavras-chave: trabalho e educação; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Abstract

This text aims at presenting and problematizing some of the current ideas in the field of curriculum in order to, starting from that, promote a reflection about other interpretative possibilities of the relationships between human formation and the realm of work. In order to do so, the theoretical exercise of this text departs from the presentation of the main resulting changes of the education reform of the nineties, emphasizing the structural context in which the curricular reform is situated. In what follows, I present and problematize the arguments present in the National Curricular Guidelines and Parameters for secondary schools, something that characterize the common sense present in the curriculum field. Finally, the character of human formation is characterized as an object of social dispute, in which the curricular issues represent a conflicted and disputed field, formed by a complex set of intentionalities and relationships that can configure different formative horizons.

Keywords: work and education; Brazilian Curricular Parameters for the Secondary Education; Brazilian Curricular Guidelines for Secondary Education

Introdução

As recentes transformações do capitalismo mundial, nas mais diversas dimensões (históricas, econômicas, políticas e sociais), vêm impondo um complexo processo de alteração da forma e conteúdo das políticas educacionais, especialmente no que tange às novas demandas curriculares para as propostas de formação dos sujeitos, com especial destaque para a formação visando a inserção produtiva dos trabalhadores na dinâmica social, por meio de alternativas não-formais de trabalho, em função da severa crise que o trabalho assalariado atravessa.

A análise de documentos oficiais e de produções que com eles têm concordância¹ permite a identificação de objetivos e fundamentos da formação dos trabalhadores, nos diferentes níveis e modalidades educacionais, que podem ser sintetizados em quatro pressupostos: a educação é determinante da riqueza dos países e da posição sócio-econômica das pessoas; a educação deve ser um processo harmonizador das relações entre capital e trabalho; o processo educacional é determinado pelas transformações sofridas pela base técnica da produção; o acesso e a permanência nos postos de trabalho dependem do nível de empregabilidade dos trabalhadores, o qual pode ser ampliado a partir do desenvolvimento e/ou atualização de determinadas habilidades e competências. Em conjunto, esses pressupostos configuram o senso comum² predominante e atuante em diferentes proposições voltadas para a formação das futuras gerações.

A orientação das políticas educacionais segundo tais pressupostos, em especial aquelas voltadas para a formação dos trabalhadores, ganha força especialmente a partir dos anos de 1990, quando se acentua no país um conjunto de proposições e medidas, apresentadas, defendidas e emanadas dos governos brasileiros.

No campo específico das políticas oficiais, os Parâmetros (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE, 1998)³, não obstante as atuais discussões no sentido da redefinição dos fundamentos desse nível de ensino e da educação profissional, seguem como os principais referenciais para as propostas de formação dos jovens, orientadas para a articulação entre a educação geral e a educação voltada para o mundo do trabalho, no âmbito do ensino regular.

Ao longo dos últimos anos, esses referenciais vêm buscando imprimir nas políticas dos diferentes níveis de ensino, em especial no ensino médio, a perspectiva da formação geral como pilar da educação do homem contemporâneo, em função não só das novas configurações técnicas e organizacionais dos ambientes de trabalho, mas principalmente por força das novas relações sociais de trabalho, nas quais o emprego formal deixa de ser a modalidade predominante de inserção produtiva dos trabalhadores.

Este texto objetiva, fundamentalmente, problematizar algumas idéias em voga no campo do currículo para, a partir disso, provocar a reflexão acerca de outras possibilidades interpretativas das relações entre formação humana e mundo do trabalho.

Para tanto, o exercício teórico deste texto parte da apresentação das principais mudanças resultantes da reforma educacional dos anos 90, destacando o contexto estrutural que provoca a reforma curricular. Após, são apresentados argumentos constantes nos

PCNEM e nas DCNEM que caracterizam o senso comum representado pelos quatro pressupostos anteriormente citados. Por fim, afirma-se o caráter da formação humana como objeto de disputa social, no qual as questões curriculares representam um campo de tensão e de disputa, formado por um conjunto complexo de intencionalidades e relações, as quais configuram distintos horizontes formativos.

O contexto educacional dos anos 90

Nos anos 90, em função de condicionantes históricos de caráter econômico, político e social, motivados fundamentalmente por alterações na estrutura sociometabólica do capital⁴, a educação brasileira foi objeto de inúmeras medidas oficiais que alteraram sua forma e conteúdo.

Desde o Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), até o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), muitas foram as mudanças que atingiram o sistema educacional em todos os seus níveis e modalidades em âmbito nacional.

Do ponto de vista da materialidade, além da concretização da universalização do ensino fundamental (cerca de 97% das crianças de 7 a 14 estão efetivamente matriculadas neste nível de ensino), foi significativa a expansão do ensino médio e do ensino superior. Em paralelo a esse processo, foi ganhando relevo a necessidade e a importância de um expressivo enfoque ao tema da formação dos trabalhadores, o qual mereceu atenção e empenho tanto dos órgãos ligados ao aparelho do Estado – como o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), por exemplo –, quanto de inúmeras entidades representativas das classes empresariais e trabalhadoras.

No campo específico dos conteúdos em jogo na disputa social pela educação, tomando-se a racionalidade moderna como referência, verifica-se que nos currículos escolares os valores e os ideais humanísticos da cultura universal e o pensamento crítico são reduzidos em importância, ou mesmo abandonados, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes e práticas e se propagam valores e ideais pragmáticos, instrumentais, de caráter marcadamente mercantil. Ganha relevo a compreensão da educação como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (Ianni, 2002, p. 37).

O resultado e a questionável qualidade desse contexto representativo do aprofundamento do movimento reformista da segunda metade dos anos 90 vêm servindo de conteúdo para a análise crítica da sociedade civil organizada (Silva Jr., 2002, p. 74) e mesmo dos governos federal e estaduais vitoriosos nas últimas eleições, muito embora as medidas oficiais em curso apresentem mais elos de continuidade com as políticas dos anos 90 do que o oposto.

Em meio ao processo de reconfiguração das forças produtivas e das relações sociais de

produção, nelas inserida a temática educacional, a formação do trabalhador ganha dimensões inéditas no campo das ações oficiais e da sociedade civil. Alçada à condição de política pública renovada⁵, a formação do trabalhador se constitui, entre outros, num campo privilegiado de análise dos conteúdos, argumentos e ideários acerca do trabalho e da educação do sujeito que trabalha.

No campo específico do ensino regular, especialmente a partir de 1994⁶, a necessidade de revisão da forma e do conteúdo nos quais se pautavam as políticas educacionais voltadas para a formação do trabalhador ensejou uma série de instrumentos preconizadores da centralidade da educação básica e da necessidade de priorização da formação geral do trabalhador, contra a tendência desenvolvida em décadas anteriores de atender, por meio da educação, as exigências de formação técnica especializada predominante nos espaços produtivos organizados segundo o paradigma taylorista-fordista. Objetivando a operacionalização didático-pedagógica dessa transição, o campo do currículo é eleito como um dos principais terrenos da reforma educacional. Da educação infantil ao ensino superior, diferentes instrumentos voltam-se para fundamentar, no âmbito teórico-prático, os campos e domínios dos saberes que devem, a partir de então, subsidiar os níveis e modalidades educacionais.

O contexto estrutural das reformas curriculares

Ao tratar das articulações entre mundo do trabalho e formação humana, inserida nelas a necessidade de reformar os sistemas de ensino, Enguita (1993, p. 231) esclarece que “quaisquer que sejam as causas primeiras e ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede”. Esse movimento, impossível de concretizar um ajuste perfeito, traduz-se num campo de mediação representado por processos educacionais formais e não formais, nos quais a tensão e as disputas sociais prevalecem frente às tentativas de homogeneização e controle do quê, como e para quê desses processos. De toda forma, as práticas reformistas que envolvem a educação, especialmente em momentos de reordenamento do sistema do capital, visam tornar predominantes determinadas interpretações e propostas de articulação entre produção e escola.

No modo de produção capitalista, a educação e os processos formativos, assim como outras tantas relações sociais, se estabelecem como mediações de segunda ordem (Mészáros, 2003) que aprisionam e subordinam as necessidades humanas aos imperativos da acumulação do capital. E são estes imperativos que vêm funcionando como justificadores e catalisadores das reformas educacionais, nas quais o campo do currículo se apresenta como o espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas de vida em sociedade, segundo as prerrogativas da produção e reprodução do capital.

As constantes crises do modo de produção capitalista criaram nas últimas décadas as condições necessárias para o rompimento do regime de acumulação taylorista-fordista e o

estabelecimento de uma forma determinada de manutenção e aprimoramento das condições de produção do capital denominada por Harvey (1999) de acumulação flexível.

O redirecionamento da acumulação do capital, no sentido da flexibilização das relações econômico-políticas básicas do capitalismo (produção e controle, produção e consumo, produção e circulação), possibilitou um conjunto de mudanças na base técnica da produção, marcado principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias de base microeletrônica, que permitiram combinar, no âmbito da materialidade da produção, poupança de mão-de-obra e ampliação da produtividade do trabalho. Desfeita a correlação entre produção e consumo de massa, entre produtividade do trabalho e pleno emprego, processos típicos do regime de acumulação taylorista-fordista, a esfera financeira tem sua importância ampliada no movimento de reprodução do capital.

A desregulamentação das relações de trabalho, importante estratégia de flexibilização das relações sociais de produção, acelera e aprimora as possibilidades de flexibilização, no âmbito do desenvolvimento das forças produtivas, da organização do trabalho e do próprio funcionamento das máquinas e equipamentos. Em meio a esse complexo e tenso processo vai se delineando o cenário do regime de acumulação flexível.

Nos países do capitalismo periférico, como é caso do Brasil, o processo de reconfiguração da base produtiva deixa de incorporar a produção de conhecimento científico e tecnológico como momento constitutivo imprescindível, especialmente pela absorção da idéia (não acolhida pelos países de capitalismo central) de que faz mais sentido, do ponto de vista econômico, importar tecnologia como alternativa para o encurtamento da distância entre o país e o movimento de globalização econômica.

Esse condicionante influi na constituição de um parque produtivo que combina, de forma polar, poucos centros tecnologicamente desenvolvidos e plantas industriais muitas vezes marcadas pela desatualização do quadro de maquinários⁷. No entanto, independentemente da introdução ou não de maquinários tecnologicamente atualizados, as mudanças mais relevantes acabam por ocorrer no âmbito da gerência e da organização do trabalho, qualquer que seja o setor da economia. Dessa forma, os princípios da flexibilização e da demanda por um novo trabalhador, ao prescindirem da incorporação objetiva de tecnologia nos processos e espaços de trabalho, se propõem a substituir os critérios da especialização e da fragmentação típicos do taylorismo-fordismo.

Em paralelo aos processos descritos acima, acompanhou-se, também no Brasil, a flexibilização do próprio estado nacional e, conseqüentemente, das suas relações com a sociedade civil. A reforma do Estado brasileiro, iniciada nos anos 90, principal emblema do que aqui afirmamos, objetivou, principalmente, adequar o Estado nacional ao contexto econômico vigente, manifestando a importância do Estado como principal e insubstituível estrutura de comando político do capital (Mészáros, 2003).

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a necessidade da reconstituição da estrutura política nacional foi apresentada com o seguinte teor:

O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade

brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de um economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (Brasil, 1995, p. 10).

O documento pontua, ainda, a necessidade de se repensar a administração pública, uma vez que a globalização econômica estaria a solicitar uma nova postura administrativa, passando a ser indispensável “(...) dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que [o presidente de então, FHC,] chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (id. *ibid.*).

A menção à Reforma Gerencial do Estado Brasileiro que aqui brevemente fazemos tem por objetivos contextualizar os processos de adequação e de reformulação das relações políticas como dimensão do momento histórico vivenciado pelo capitalismo e apontar a gênese das mudanças que atingem as políticas públicas a partir da década de 1990. Contexto e gênese que se manifestam num processo em que

a atual globalização dos mercados ou mundialização do capital, especialmente o especulativo-financeiro, efetiva-se mediante a crescente privatização da ciência e tecnologia e o desmonte da esfera pública e dos direitos dos trabalhadores. Por isso, a insistência na desregulamentação, na descentralização autoritária e na privatização. O que está em crise não é o trabalho, mas a forma capitalista de trabalho assalariado (Frigotto, 2002, p. 22).

A partir de tais reflexões, nos interessa buscar compreender, em alguma medida, os desdobramentos desses determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais no contexto que embasa as alterações pertinentes ao campo educacional, especificamente no que tange à reforma curricular, fundada na necessidade de readequação das práticas voltadas para a formação dos trabalhadores, no âmbito do ensino médio como nível regular de escolarização e da educação profissional como modalidade educacional.

A definição desse nível e dessa modalidade como campos de investigação das relações entre formação humana de caráter geral e transformações no mundo do trabalho se justifica, fundamentalmente, pelo fato de, nas reformulações da política educacional, ter assumido relevância a definição do ensino médio como a etapa final da educação básica, com vistas a consolidar uma formação geral para o trabalho. Como consta na própria LDB 9.394/96, em seu artigo 35, inciso II, o ensino médio deve ter também como finalidade “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” (Brasil, 1996).

A seguir, utilizaremos como materiais de análise a fundamentação teórica que sustenta a proposta dos PCNEM e das DCNEM por se considerar que os mesmos se tornaram os mais expressivos documentos, no campo do currículo, que apresentam de forma mais

explícita a perspectiva de formação humana que os organismos oficiais buscam tornar hegemônica, a partir dos anos 1990.

Desmistificando o senso comum reinante no campo do currículo

Tomando a questão específica da formação geral considerada necessária para a inserção no mundo do trabalho como objeto de reflexão, é possível, a partir da leitura e da análise de diferentes fontes e materiais, destacar a reincidência de algumas idéias-chave, que passam a compor um conjunto de pressupostos, diagnósticos e prognósticos que caracterizamos como o senso comum dominante em torno das relações entre o mundo do trabalho e a formação do sujeito trabalhador. Esse senso comum vem sendo representado, principalmente, pelos seguintes pressupostos: a educação é determinante da riqueza dos países e da posição sócio-econômica das pessoas; a educação deve ser um processo harmonizador das relações entre capital e trabalho; o processo educacional é determinado pelas transformações sofridas pela base técnica da produção; o acesso e a permanência nos postos de trabalho dependem do nível de empregabilidade dos trabalhadores, o qual pode ser ampliado a partir do desenvolvimento e/ou atualização de determinadas habilidades e competências.

Não obstante a influência que este senso comum vem imprimindo nas políticas e práticas educacionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino, os pressupostos citados acima estão explícitos em diferentes momentos dos PCNEM e das DCNEM.

Logo nas primeiras páginas dos PCNEM e das DCNEM são sinalizadas algumas intencionalidades que motivaram a reforma curricular, as quais são apresentadas em forma de verdades absolutas, muito embora ao longo dos documentos aparentemente se questione exatamente a possibilidade de, num mundo em constante mudança, se sustentar verdades absolutas.

Na apresentação dos PCNEM, justifica-se a necessidade de um currículo pautado em competências, e não no acúmulo de conhecimentos (Brasil, 2000, p. 4), uma vez que na contemporaneidade o jovem brasileiro precisaria ser formado para enfrentar a vida de maneira mais segura diante do oscilante mundo globalizado. Nesse caso, a formação básica pautada em competências poderia instrumentalizar os jovens de forma mais eficiente do que a educação sustentada na socialização de conhecimentos.

Nas DCNEM (CNE, 1998), as competências, embora não apareçam explicitamente como oposição ao conhecimento, a ele se sobrepõem, pois, ao se ressaltar a importância dos processos formativos, os valores (estéticos, políticos, éticos), as habilidades e os conhecimentos são colocados num mesmo patamar de importância, numa homogeneização epistemológica que acaba por representar, em última instância, a banalização do saber sistematizado e o esvaziamento de seu sentido na organização curricular.

De maneira geral, prevalece a identificação entre conhecimento e informação, como se o primeiro pudesse ser superado a cada momento, independentemente do desenvolvimento e da produção de novos e mais elaborados conhecimentos que pressupõem – se são

conhecimentos de fato – certo tempo de elaboração. Por se negligenciar uma concepção de conhecimento que o considere como produto de relações e embates sociais e, portanto, com um prazo razoável de validade histórica, compreende-se que “não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (Brasil, 1999, p. 14) ou, o que poderia dar no mesmo, se informando.

De acordo com essa abordagem, minimiza-se a importância da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido, e prioriza-se o desenvolvimento de competências e habilidades que, na maioria das vezes, representam meramente um conjunto de mudanças comportamentais, não necessariamente dependentes de algum entendimento mais elaborado e sistêmico da realidade.

É interessante observar que a descartabilidade do conhecimento pautado na ciência como expressão da racionalidade moderna parece não impedir a ocorrência de reformas educacionais que, motivadas pela consolidação do Estado democrático, das novas tecnologias e das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos (Brasil, 1999, p. 60), passam a exigir que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (id., p. 102), garantindo-lhes condições para a condução autônoma dos projetos de vida, resultantes das opções individuais (CNE, 1998, p. 13), a despeito do que efetivamente venham a dominar do ponto de vista dos conhecimentos científicos efetivos que estão em jogo quando se trata das possibilidades de inserção social produtiva.

Essa forçada naturalização do processo de esvaziamento das bases científicas da formação humana (Leher, 1998) facilita a rápida adesão, por parte de significativos segmentos sociais, do senso comum que vem impregnando as relações entre mundo do trabalho e práticas formativas.

Uma das mais influentes idéias presentes nos PCNEM e nas DCNEM diz respeito à crença de que a riqueza dos países e a posição sócio-econômica dos indivíduos são determinadas pelas opções e trajetórias educacionais assumidas coletiva e/ou individualmente. A suposta melhoria da qualidade da educação (básica e profissional) é entendida como condição indispensável para o êxito em relações sociais cada vez mais competitivas (CNE, 1998, p. 7), uma vez que se acredita que o fator econômico passa a ser definido pelo desenvolvimento e domínio tecnológico (Brasil, 1999).

Tal idéia atualiza o pressuposto ideológico burguês do papel econômico da educação, num tipo de versão em que “a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação” (Frigotto, 2001, p. 136). Essa reconstituição da idéia da educação como determinante econômico, introduzida com força a partir da disseminação da Teoria do Capital Humano nos anos 70, vem abrindo precedente para a compreensão do indivíduo como ponto de partida e ponto de chegada para a explicação e justificação de seu sucesso ou fracasso sócio-econômico, sem considerar as condições concretas e os aspectos coletivos que efetivamente determinam as possibilidades

de maior ou menor capacidade de reprodução da existência.

Essa questão ganha plenitude e aprofundamento nos documentos aqui citados, chegando-se a afirmações que pontuam a possibilidade de se eliminar a desigualdade educacional e social através da formação básica. A educação como determinante da riqueza social e/ou individual está fundamentada, desta feita, em preceitos que entendem que

mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors, 2003, p. 100).

Formulações deste gênero articulam-se a uma segunda idéia que aqui destacaremos, e que afirma a competência da educação para se manifestar como um processo harmonizador das relações entre capital e trabalho.

O pressuposto básico deste ideário acrítico e a-histórico é a coincidência entre o pleno desenvolvimento humano e as supostas exigências emanadas do mundo da produção (Brasil, 1999, p. 13), como se a formação humana passasse, a partir desse momento histórico do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, a se confundir com as necessidades de produção e reprodução do capital.

Essa “confusão” pode ser traduzida, conforme Machado (1998, p. 19), como expressão da reificação das qualidades, atributos e capacidades humanas, resultante do jogo do mercado, e que se manifesta também como “reificação das competências dos indivíduos, pois tais competências são tomadas como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente”.

Partindo da identificação entre os interesses e necessidades do capital e do trabalho – abstraindo-se e negando-se contradições e conflitos estruturais –, supõe-se que as reformas do ensino médio e da educação profissional, que resultaram, do ponto de vista prático, na dissociação entre formação geral e formação técnica, puseram fim à dualidade educacional que marca a formação dos trabalhadores brasileiros (CNE, 1998, p. 11).

A relação horizontal entre as competências necessárias para a inserção produtiva e o exercício da cidadania está no fundamento da crença que “a garantia de que *todos* desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores” (Brasil, 1999, p. 25, grifos do autor).

Ao considerar que as competências necessárias para o desenvolvimento humano são iguais àquelas necessárias à inserção no processo produtivo, anula-se qualquer possibilidade histórica para o trabalho e para o homem, que não aquela que está presente no modo de produção capitalista. Ou seja, homem e capital confundem-se a ponto de se acreditar que, para ser cidadão e/ou desenvolver-se como homem, bastam o trabalho alienado e as competências necessárias para executá-lo. Portanto, a questão da formação humana parece não poder apontar para outro horizonte, a não ser aquele no qual se encontram preceitos do tipo aprender a ser, conviver, fazer e aprender a aprender (Delors,

2003).

Seguindo essa lógica, o fato da ciência e da tecnologia fazerem parte tanto do setor produtivo (como meio de incremento da produção) quanto do contexto social (como um campo aberto de possíveis respostas a necessidades de determinados grupos sociais) é tratado de forma superficial, numa simplificação que só no âmbito do senso comum pode se manifestar. Essa mesma superficialidade sustenta a idéia da suposta autonomia alcançada pela educação que, desgarrada dos conflitos sociais, pode se voltar para “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano [que] passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (Brasil, 1999, p. 11).

Esse conjunto de argumentos se relaciona com o terceiro ideário que aqui destacaremos, relacionado à crença na necessidade dos sujeitos mobilizarem disposição e iniciativa para a busca de condições e de oportunidades constantes de desenvolvimento das competências individuais, visando a ampliação das condições de empregabilidade e, portanto, de suas chances de permanência e acesso aos postos de trabalho, seja por meio da inserção em espaços formais e informais de trabalho disponíveis no mercado ou por meio da capacidade de autogestionar meios próprios de sobrevivência (base da idéia do “empreendedorismo”).

O currículo pautado em competências se coaduna com a idéia de empregabilidade, que solicita ao trabalhador um emaranhado de acessórios para se manter “empregável”, condenando-o, pela falta de domínio dos princípios científicos básicos subjacentes ao atual momento do desenvolvimento das forças produtivas, a atualizar freqüentemente as condições da “preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo” (Brasil, 1999, p. 10). Num mundo marcado pela “vertiginosa substituição tecnológica”, a escola deve, então, contribuir “para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (CNE, 1998, p. 13).

Essa “ditadura do presente” que passa a reger as relações dos homens com o trabalho, mediada pelas noções de competências e empregabilidade, resulta numa visão pragmática e utilitarista que

pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nestes termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante (Machado, 1998, p. 28).

No âmbito escolar, isso pressupõe que educar é educar unicamente para o emprego e a

sociedade vigente. Paira no ar a harmonia e o fim do conflito, uma vez que a atualização contínua do cidadão e as novas exigências para a sua formação são determinadas pela “velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção [o que] torna o conhecimento rapidamente superado” (Brasil, 1999, p. 11).

Por fim, como que complementando e ratificando as idéias anteriormente apontadas, um quarto pressuposto postula a impossibilidade de elaboração de distintas formulações e proposições para as relações sociais, incluindo as propostas de formação humana, por se delegar a responsabilidade das transformações em curso ao desenvolvimento científico aplicado à produção.

A noção do determinismo tecnológico se expressa no contexto curricular a partir do destaque atribuído à reestruturação produtiva pautada na inserção da microeletrônica na produção e à chamada “revolução informática”, entendidas como precursoras de mudanças radicais na área do conhecimento, de modo que acredita-se que a escola irá se constituir num espaço em constante transformação nas próximas décadas, estimulada pela incorporação de novas tecnologias (Brasil, 1999, p. 12-13).

Outra forma de absorção da idéia do determinismo tecnológico é representada pela compreensão de que o conhecimento concentrado nos meios de produção, ou seja, a capacidade humana objetivada em forma de capital morto, impõe-se, imediata e linearmente, sobre o valor das matérias-primas e da força física do capital vivo (CNE, 1998, p. 18), como se as relações sociais fossem um resultado imediato e mecânico da ação autônoma do capital fixo.

Nega-se, com a absorção deste senso comum, a compreensão de que a aplicação produtiva da tecnologia e o conjunto de conhecimentos científicos que disso decorre (informática, microeletrônica, mecatrônica, microbiologia, etc) não são sobrenaturais ou têm vida própria, a ponto de serem capazes de determinar o que se deve ensinar ou não na escola. É necessário compreender que o emprego da ciência e da tecnologia na base produtiva, assim como as constantes relações globais que envolvem a competitividade entre países e organizações, são aspectos que emanam, primeiramente, da necessidade de acumulação do capital, mas que guardam a virtualidade de, em outras relações sociais, poderem se manifestar como dimensões da capacidade inventiva do homem para responder às necessidades eminentemente humanas.

As reflexões desenvolvidas nesta parte do artigo caracterizam o senso comum reinante no campo do currículo, tendo sido aqui destacadas as seguintes idéias: o papel da educação como determinante social da posição sócio-econômica das nações e dos sujeitos; a educação como instrumento harmonizador das relações entre capital e trabalho e contenedora dos conflitos sociais; a individualização da problemática do desemprego e, por fim, o determinismo tecnológico como orientador das reformas educacionais.

Desse conjunto, pode-se afirmar, com base em Lukács (1976⁸, apud. Costa, 2006, p. 10), que “[...] somente depois de terem se tornado veículos teóricos ou práticos para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, é que são ideologia”.

Afirmar o caráter ideológico desse senso comum implica explicitá-lo como um

conjunto de idéias orientadoras das ações postas em prática no campo educacional e, em especial, no currículo das instituições de ensino. Tal papel orientador segue a lógica preponderante das relações capitalistas em curso e prevê a disseminação e afirmação social desta. São idéias que representam, portanto, determinados interesses da classe capitalista. Por isso, é preciso compreender que

[...] os interesses são, decerto, por força das coisas determinados pela estrutura social, mas tais determinações podem se tornar o motor da práxis somente quando os homens singulares vivam estes interesses como seus próprios interesses e tendam a afirmá-los no quadro das relações para eles vitais com os outros homens (Lukács, 1976, apud. Costa, 2006, p. 5).

Conforme anunciado no início desta parte do artigo, em que se busca desmistificar o senso comum reinante no campo do currículo, o tema das competências ganha destaque. E é a ele que se volta agora para afirmar que essa orientação para a organização curricular dos conhecimentos, atitudes e valores a serem disseminados no campo escolar representa um dos mais destacados efeitos práticos do conjunto ideológico representado pelo senso comum aqui explicitado. Não são poucas as implicações práticas da assunção da idéia das competências; mais do que um princípio orientador do currículo, tal idéia estimula e contamina a própria compreensão acerca do conhecimento e, num âmbito mais geral, a própria compreensão das relações travadas entre os homens e destes com a natureza, ou seja, o sentido social do trabalho.

Diversos estudos se dedicaram à análise dos fundamentos e das repercussões pedagógicas das competências como estruturantes do currículo⁹. Lopes (2001) e Ramos (2001), ao se debruçarem sobre a análise dos fundamentos epistemológicos da noção de competências¹⁰, evidenciam o caráter acrítico dos mesmos e indicam a redefinição do sentido do conhecimento como uma das principais repercussões práticas da estruturação do currículo por competências.

Lopes (2001, p. 11) assinala que

[...] o currículo por competências e o currículo disciplinar associados permanecem como instrumentos de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Além desse caráter reducionista e pragmático, Ramos (2001) salienta que, sob a lógica da noção de competências, exacerba-se uma perspectiva subjetivo-relativista de conhecimento, visto que este

[...] não resultaria de um esforço de compreensão da realidade para, então, transformá-lo, mas sim das percepções e concepções subjetivistas que os

indivíduos extraem de seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro (Ramos, 2001, p. 292).

Desta feita, a noção de competências como orientadora curricular acaba por operar, conforme Ramos (id., p. 291-292), como meio de “adaptação do trabalhador à vida contemporânea”, “fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social”; por fim, o currículo por competências “permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem 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” (Lopes, 2001, p. 11).

A explicitação da intencionalidade social da noção de competências permite localizá-la no terreno das diversas ideologias que atravessam as reformas curriculares, conforme a análise do senso comum reinante no campo do currículo, em especial no que diz respeito ao ensino médio e a formação geral para o trabalho preconizada. Desta forma, é preciso compreender que

[...] as ideologias não são de modo algum arbitrarias; elas são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da inversão da práxis (1991, p. 269-270).

Criar uma outra hegemonia no campo do currículo exige a vinculação orgânica entre a denúncia teórica e a disposição prática de fazer valer perspectivas formativas na ótica da classe trabalhadora. Mesmo que se tenha clareza da impossibilidade de concretização de propostas de formação humana emancipadoras no terreno de uma forma de organização social que promove e se nutre da alienação – sua regra ontológica –, é preciso enfrentar importantes questões: Quais as possibilidades de disputa, nos limites da escola capitalista, da educação e do conhecimento que interessam à classe trabalhadora? Que outro horizonte formativo deve orientar as propostas e práticas educativas?

Sem a pretensão de oferecer respostas indefectíveis e reconhecendo que tais questões remetem a variadas interpretações desse horizonte contra-hegemônico¹¹, sustenta-se aqui a perspectiva de que a escola, como espaço de socialização de saberes, deve ser compreendida como um campo de disputa. Nele, o conhecimento social e tecnológico a ser socializado deve, por um lado, orientar-se pela luta “contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo”, evidenciando a capacidade da atividade humana intervir e transformar as relações estabelecidas (Gramsci, 1991, p. 130) e a forma como “a grande indústria, em certo estágio, mediante o revolucionamento do modo de produção material e das relações sociais de produção, também revoluciona as cabeças” (Marx, 1983,

p. 87). Por outro, deve identificar no trabalho – como dimensão fundante do homem e como expressão das formas históricas assumidas pelas relações entre os homens e deles com as forças da natureza – os conhecimentos científico-tecnológicos últimos que o fundamentam.

Contra qualquer possibilidade de compreensão ingênua da disputa por um horizonte formativo contra-hegemônico, deve-se ressaltar que

[...] o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes: todavia, é um espaço importante e necessário. [...] o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de força, de poder) e das relações culturais no seu conjunto. Não há como pensar o avanço no plano educacional sem avanços no plano econômico-social e político (Frigotto, 1991, p. 257).

Considerações finais: A formação humana como objeto de disputa social

A formação humana, desenvolvida por meio de relações sociais mediadas pela educação (escolar e não escolar) pode ser compreendida como um complexo social de atividades que visam tornar os homens aptos a reagir adequadamente a situações imprevisíveis, em relações sociais determinadas (Lukács, 1981).

Aprofundando essa perspectiva, as medidas oficiais voltadas para a formação humana articulada ao mundo do trabalho capitalista se expressam como meios de aprimoramento da adaptação psicofísica do trabalhador (Gramsci, 1991), processo que congrega as formas, conteúdos e sistemas voltados para a formação dos homens, e que são (re)definidos segundo as necessidades de reprodução ampliada do capital.

Os processos de adaptação psicofísica do trabalhador consistem, basicamente, em adaptar os costumes, desenvolver hábitos e condutas cognitivas condizentes com as constantes mudanças nas formas, relações e métodos de trabalho. Não sendo inatos, tais processos passam a requerer, portanto, assimilação das necessidades e condições de trabalho, envolvendo diferentes dimensões das relações sociais (habitação, costumes, nutrição, relações de gênero, etc). Nesse sentido, a concepção de educação básica, tão cara às perspectivas do capital, é mais passível de sucesso do que as propostas formativas imediatamente identificadas com a educação escolar.

A compreensão de que o sistema do capital, em seu movimento de expansão e reprodução, abrange todos os âmbitos das relações sociais, incluindo as ações oficiais voltadas para a formação humana, não significa que se deva negligenciar as disputas e os enfrentamentos constitutivos dos diferentes processos formativos, formais e não formais.

A adaptação psicofísica do trabalhador, no que diz respeito aos seus desdobramentos no campo da política educacional oficial, é também um campo de enfrentamento das

classes sociais, mediado por dimensões marcadas pela especificidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em experiências de formação, seja no âmbito da escolarização formal, seja no âmbito das modalidades de ensino, em especial da educação profissional.

Buscou-se demonstrar aqui que as principais idéias constitutivas do senso comum predominante nas relações entre formação geral e mundo do trabalho são expressões de um determinado horizonte formativo, pautado pelos interesses e necessidades da reprodução da sociedade capitalista. Mas este não é o único horizonte para onde se pode direcionar as práticas de formação humana e as demais relações sociais. Isto porque

Partimos do pressuposto que a formação do ser social no capitalismo compreende três dimensões fundamentais, complementares e sobrepostas, que vão caracterizar, nas lutas sociais, o conteúdo básico das disputas pela educação. Cada uma das classes se mobiliza para fazer prevalecer o desenvolvimento de um determinado a) *ethos*, definidor do caráter, da disposição social; b) de um *modus*, requerente de uma ação, uma prática “ética”; e c) de um *sapere*, um “gosto”, uma adesão e assimilação voluntárias dos códigos e conhecimentos definidos como socialmente indispensáveis (Cêa, 2003, p. 55).

Entendemos que a continuidade da busca da essência que sustenta a proposta de formação geral para o trabalho contida nas propostas curriculares oficiais – e que aqui foram apenas esboçadas – pode ser um produtivo caminho teórico-político. Por um lado, esse exercício pode nos alertar quanto ao risco de permanecermos ancorados na superfície dos problemas; por outro, ele pode nos provocar a definir e seguir novos rumos e novos horizontes, na medida em que formos sendo capazes de elaborar e propor outros *ethos*, *modus* e *sapere*s condizentes com a perspectiva de emancipação humana, mirados no horizonte que interessa aos trabalhadores, sem perder de vista a compreensão da educação como uma prática que resulta das disputas intrínsecas às relações sociais, mais do que do voluntarismo e da dedicação de indivíduos isolados.

Notas

¹ Brasil (1999); CNE (1997, 1998, 1999a, 1999b); Castro, Médici, Tejada (2000); Delors (2003).

² Senso comum é aqui compreendido no sentido desenvolvido por Gramsci (1991) de absorção acrítica e irrefletida de concepções e noções, no mais das vezes cientificamente incoerentes e inconsistentes, que servem para justificar e/ou manter um determinado estado de coisas, geralmente condizente e relacionado com os interesses das classes hegemônicas.

³ A partir deste momento do texto os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio serão indicados como PCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como DCNEM.

⁴ Mészáros (2002; 2003) ressalta a constante necessidade do sistema do capital de buscar estratégias para diminuir, na medida do necessário, os desequilíbrios e as distorções das dimensões constitutivas do sistema do capital e, ao mesmo tempo, manter a (sempre frágil) coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do capital (produção e controle, produção e consumo, produção e circulação), com o intuito de dar continuidade ao processo de produção e reprodução ampliada do capital.

⁵ A formação do trabalhador, por meio de estratégias e ações de qualificação e requalificação profissional, passou a ser

incorporada no planejamento econômico-político do país a partir de 1995, como uma política específica, com dinâmica e financiamento próprios, tendo o Ministério do Trabalho assumido o protagonismo na concepção e gerenciamento dessa frente de ação do Estado brasileiro no campo das relações entre trabalho e educação. Inicialmente denominada de Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR – de 1995 a 2003) e atualmente conhecida como Plano Nacional de Qualificação (PNQ – a partir de 2003), a política nacional de qualificação profissional vem se constituindo numa política pública de caráter renovado, rompendo com o caráter centralizador e regulamentador das políticas públicas que predominava até o final da década de oitenta, tendo as seguintes características principais: política prestadora de serviços sociais (área de atuação), de caráter público não-estatal (forma de propriedade), pautada numa perspectiva gerencial (forma de administração) e executada de forma descentralizada pelo Estado, organizações sociais e empresas privadas (forma de implementação). Apesar do financiamento público, a destinação dos recursos é privada, endereçada para entidades da sociedade civil que passam a executar as políticas oficiais (Cêa, 2003).

⁶ A Lei Federal nº 8.948/1994 que, entre outros, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, criou o arcabouço jurídico necessário ao processo de transformação das escolas técnicas federais (ETF) em centros federais de educação tecnológica (CEFET). Nesse movimento, a dissociação entre elevação dos níveis de escolarização formal e formação técnico-profissional tem início no campo dos espaços institucionais mais referenciados em termos de qualidade na formação técnica articulada ao ensino médio, ou seja, as ETFs e os CEFETs. Com tal medida, o Estado brasileiro abriu espaço para a expansão de um processo de desqualificação, aligeiramento e esvaziamento de conteúdo tecnológico da formação do trabalhador, denominado por Lima Filho (2003) de “desescolarização da escola”. À referida lei seguiram-se outros instrumentos legais como, por exemplo, o Decreto Federal 2.208/97, que regulamenta a modalidade da educação profissional e a Portaria do MEC nº 1.005/97, que trata da implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).

⁷ Antunes (1995, 2005) caracteriza a especificidade das transformações na forma de ser do trabalho no Brasil como uma processualidade contraditória e multiforme, onde à diminuição da classe operária industrial tradicional (decorrente da desproletarização do trabalho industrial em função do uso intensivo de tecnologia em alguns setores da produção) tem correspondido um aumento das formas de trabalho precário (subproletarização intensificada, na maioria dos âmbitos de trabalho), resultando numa maior heterogeneidade, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. Estas formas de trabalho se apresentam em todos os setores da economia e têm se manifestado através do trabalho terceirizado, precário, parcial, temporário, subcontratado, atípico, part-time.

⁸ Versão italiana da Parte II de *Per l'Ontologia dell'essere sociale*, trad. de Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1976-1981.

⁹ Araújo (2001), Leher (1998), Lopes (2001), Machado (1998), Ramos (2001).

¹⁰ Para Lopes (2001, p. 3), a filiação dominante da noção de competências “permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxinomias de desempenhos e de comportamentos”; segundo Ramos (2001, p. 292), a noção de competências funda-se numa perspectiva “subjetivo-relativista de conhecimento”, combinando, no campo pedagógico, o construtivismo piagetiano e a teoria da competência lingüística de Chomsky (id., 164). Não obstante as diferenças interpretativas, ambas as autoras coincidem na identificação da acriticidade que fundamenta a referida noção. Esses estudos reforçam o senso comum que marca o constructo teórico das competências, visto que permitem identificar a sua incoerência e inconsistência científica, no sentido indicado por Gramsci (1991). Ver nota 2 deste artigo.

¹¹ Ver, por exemplo, Mazzotti (2001) e Tumolo (2004).

Referências

Antunes, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez & Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

Araújo, Ronaldo Marcos de. Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

Brasil. MEC. **Lei 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 12 mai. 2005.

- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 25 abr. 2004.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. **Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 15 abr. 2004.
- Castro, Cláudio de M.; Médici, André; Tejada, Jorge. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma**, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep.pdf>. Acesso em 12 out. 2005.
- Cêa, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR**. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 16/1999**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, CNE/CEB, 1999a.
- _____. **Parecer nº 17/1997**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, CNE/CEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1797.pdf>. Acesso em 12 mai. 2005.
- _____. **Parecer 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf. Acesso em 12 mai. 2005.
- _____. **Resolução 04/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. CNE/CEB, 1999b.
- Delors, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- Enguita, Mariano. F. **Trabalho, Escola e Ideologia – Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Frigotto, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G. Ciavatta, M. (orgs.). **A Experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-25.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: Silva, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Gramsci, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- Harvey, David. **Condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- Ianni, Octavio. O cidadão do mundo. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: São Paulo, 2002, p. 27-34.
- Leher, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: **Trabalho e Educação – Revista do NETE**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 4, ago/dez, 1998.
- Lima Filho. Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- Lopes, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm>. Acessado em 25 out. 2003.

- Lukács, György. **O trabalho**. Ontologia do ser social. Tradutor: Ivo Tonet, [s.n.], 1981.
- Machado, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998.
- Marx, Karl. **O Capital**. Livro II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- Mazzotti, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.5, n.9, p.51-65, 2001.
- Mészáros, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- Ramos, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Silva Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- Silva, Vanessa Souza da. Ciência moderna: quem vai pagar a conta? **História, imagens e narrativas**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.17-31, abr.2007. Disponível em:
<http://www.historiaimagem.com.br/edicao4abril2007/quemvaipagar.pdf>. Acesso em 16 ago. 2007.
- Tumolo, Paulo Sergio. O trabalho como princípio educativo e a forma social do capital: problemas e questionamentos. **Anais da V ANPEd Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Cd-rom, 2004, Curitiba, 2004, p. 1-16.

Correspondência

Georgia Sobreira dos Santos Cêa – Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.
e-mail: gecea@uol.com.br

Simone Sandri – Professora da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam.
e-mail: simsandri@yahoo.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização das autoras
