

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRABALHO E COMPETÊNCIA NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Marta Regina Gimenez Favaro Weber

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRABALHO E COMPETÊNCIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Autor: Marta Regina Gimenez Favaro Weber
Orientadora: Prof^a Livre Docente Maria Inês Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marta Regina Gimenez Favaro Weber e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Prof^a Livre Docente Maria Inês Rosa

COMISSÃO JULGADORA:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRABALHO E COMPETÊNCIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Autor: Marta Regina Gimenez Favaro Weber
Orientadora: Profª Livre Docente Maria Inês Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Marta Regina Gimenez Favaro Weber e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2004

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

W388t Weber, Marta Regina Gimenez Favaro.
Trabalho e competência nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o
Ensino Médio / Marta Regina Gimenez Favaro Weber. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2004.

Orientador : Maria Inês Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Trabalho. 3. Competência. 4. Adaptação. 5. Currículos. I. Rosa, Maria
Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

04-178-BFE

AGRADECIMENTOS

À professora Livre Docente Maria Inês Rosa, minha orientadora. Primeiramente, por aceitar e se dispor a me orientar confiando em mim e na proposta de trabalho que lhe fora apresentada. Também, e principalmente, por acompanhar minuciosa e sistematicamente cada passo de meu trabalho, lendo-o, analisando-o, identificando seus limites e propondo alternativas. A atividade de trabalho com a professora Maria Inês Rosa me permitiu renormalizar minha atividade como profissional da educação, fazendo-me mais cuidadosa com as questões relativas ao sujeito.

Às professoras doutoras, Aparecida Nery de Souza e Jurema Rosa Lopes, pela gentileza e pelo comprometido trabalho de análise de minha dissertação e pelas pertinentes sugestões quando da realização da qualificação.

Aos meus familiares: meu esposo José, minha mãe Ana Maria, meu pai José Favaro, meu irmão Ricardo e minha prima Mari, que carinhosamente me acompanharam e incentivaram nesse processo de pesquisa e elaboração.

Às amigas Tânia, Vilma, Maria Luiza e Marlene pela companhia, pelas palavras, pelas atitudes, pela amizade.

Aos colegas do Grupo de Estudos, Trabalho, Cultura, Educação pela convivência e pelos momentos de estudo e reflexão.

Aos amigos do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e aos meus alunos pela confiança e pelo respeito.

RESUMO

O presente estudo tem por objeto a análise da categoria Trabalho e da noção Competência, desenvolvidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, publicado em 1999. Analisou-se dois dos conceitos referenciais da organização pedagógica nesse documento: o primeiro, o trabalho, mais precisamente a 'formação básica para o trabalho', e o segundo a noção competência (formação por competências). A análise desses conceitos foi orientada, fundamentalmente, pela problemática da abordagem ergológica e, pela reflexão e compreensão sobre: educação, função da escola e formação cultural propostas por Theodor W. Adorno. Assumiu-se como hipótese orientadora desse trabalho de pesquisa a existência de uma estreita vinculação entre os objetivos estabelecidos para a educação escolar presente nesses documentos e determinada visão de formação que compreende a escola como espaço de capacitação para o atendimento das necessidades manifestas no espaço econômico-produtivo e para o ajustamento aos avanços tecnológicos. Identificou-se uma valorização extremada da finalidade de adaptação. O tratamento dado ao conceito Trabalho (formação básica para o trabalho) e a noção Competência (formação por competências) nos PCNs é orientado por essa finalidade, a da adaptação que pretende o ajustamento do indivíduo ao meio, como algo natural e necessário não empreendendo no mesmo ato formativo a contraposição a esse movimento, promovendo assim uma formação regressiva. Este estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação para o nível médio referência básica.

ABSTRACT

This study has as its purpose the analysis of the category Work as well as of the notion Competence, which are better explained in the National Curriculum Guidelines (PCNs) of the Secondary Education, published in 1999. Two of the referential concepts of the pedagogical organization in this document were analysed: the first one, the Work, precisely the 'basic education for work', and the second, the notion of Competence (education through competencies). The analysis of these concepts was guided, mainly, by the problematization of the ergological approach and by reflection and understanding of: education, the role of the school and cultural education proposed by Theodor W. Adorno. It was assumed as a guiding hypothesis for this research work the existence of a close link between the purposes established for school education present in these documents as a certain view of education that understands the school as a space for the accomplishment of the needs manifested in the economic-productive space and for the adjustment to the technological development. It was identified an extreme valorization of the adaptation aim. The treatment given to the concept Work (basic education for work) and the notion Competence (education through competencies) in the PCNs is guided by this aim and the adaptation that intends the adjustment of the individual to the environment as something natural and necessary, not exerting in the same formative act, the contraposition to this movement, thus fostering a regressive education. This study was carried out based on a bibliographical research having as a basic reference the National Curriculum Guidelines created by the Ministry of Education for the Secondary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - A Reformulação do Ensino Médio.....	05
1.1 – Reforma educacional brasileira: A educação básica em foco.....	07
1.2 – A Reforma do Ensino Médio	20
1.3 – A proposta de Formação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs).....	32
 CAPÍTULO II – O Trabalho como contexto e diretriz básica da formação nos PCNs do ensino médio.....	 43
2.1 – Proposta pedagógica do ensino médio – incorporação no “conceito de formação básica para o trabalho” das exigências do mundo do trabalho	47
2.2 – O perigo da adaptação na formação proposta pelos PCNs do ensino médio	66
 CAPÍTULO III - Formação por competências no ensino médio	 77
3.1 – A competência humana industriosa	83
3.2 – Formação por competências, interdição da formação cultural	99
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 109
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 113

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto a análise da categoria Trabalho e da noção Competência, desenvolvidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, publicado em 1999. Procuramos analisar dois dos conceitos referenciais da organização pedagógica nesse documento: o primeiro é o trabalho, mais precisamente a 'formação básica para o trabalho', e o segundo é a noção de formação por competências.

A análise da reforma educacional empreendida a partir da década de 90, principalmente do texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 e dos documentos elaborados posteriormente como instrumentos de regulamentação e implementação do texto legal, no caso desse estudo, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, nos permite apresentar como hipótese orientadora desse trabalho de pesquisa a existência de uma estreita vinculação entre os objetivos estabelecidos para a educação escolar presente nesses documentos e uma determinada visão de formação que compreende a escola como espaço de capacitação para o atendimento das necessidades manifestas no espaço econômico-produtivo e para o ajustamento aos avanços tecnológicos. Ou seja, há uma valorização extremada da finalidade de adaptação. Entendemos que o processo de formação se constitui na tensão entre autonomia e adaptação. Essas noções são trabalhadas por ADORNO e representam na compreensão desse autor, o processo de formação integral. A autonomia é entendida como independência intelectual, capacidade de autodeterminação e crítica consciente dos condicionamentos da atividade sendo resultado de um processo de esclarecimento. A adaptação é compreendida como a capacidade de interação produtiva com o meio e de acompanhamento do desenvolvimento técnico-científico. Como afirma ADORNO:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.¹

Assim sendo, a absolutização de uma das dimensões nega ao sujeito a potencialidade possível do processo de formação. Entendemos que o tratamento dado ao conceito Trabalho (formação básica para o trabalho) e a noção Competência (formação por competências) nos PCNs é orientado pela absolutização de um dos pólos da relação do processo formativo, a saber, o da finalidade da adaptação. Este pólo pretende o ajustamento do indivíduo ao meio, como algo natural e necessário não empreendendo no mesmo ato formativo a contraposição a esse movimento que intenciona a adaptação, portanto, nas palavras de ADORNO, “promove uma formação regressiva”. O trabalho, conceito fundamental na proposta de formação dos PCNs, funda-se na definição do trabalho como execução.

Este estudo vem sendo realizado tendo por base a análise bibliográfica. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais como já indicado elaborado pelo Ministério da Educação para orientar a formulação das propostas pedagógicas dos Estabelecimentos de Ensino de nível médio é a referência básica desta pesquisa. A análise do conceito Trabalho e da noção competência se dará mediada, fundamentalmente, pela problemática da abordagem ergológica e, sob alguns aspectos, pela compreensão da concepção de educação e formação cultural e da função da escola proposta por Theodor W. Adorno em seus textos específicos sobre o tema educação/formação. Os autores de referência no desenvolvimento dessa análise são Maria Inês Rosa e Yves Schwartz. Acrescido a essa base teórica, serão utilizados estudos de profissionais da educação vinculados à discussão do tema Trabalho e Educação e formação por competências.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo sob o título “A Reformulação do Ensino Médio” tem por objetivo a caracterização do processo de Reforma que atingiu a educação brasileira na década de 90. Procurar-se-á apresentar os vínculos existentes entre o que propõe a reforma em relação aos princípios orientadores da educação escolar e o contexto do *desenvolvimento* econômico-produtivo e tecnológico. O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, apresentar-se-ão alguns conceitos presentes

¹ ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. In: **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, dezembro 1996, p. 389.

nas propostas organizadas pelas agências multilaterais, particularmente no que respeita à educação básica, considerada por estas agências como "motor de desenvolvimento social". Essas propostas orientaram a formulação da política educacional brasileira. Na caracterização da educação básica, realizada por essas agências, é possível depreender o *uso* de categorias e *interpretações* da educação que povoarão o discurso educacional brasileiro. Na segunda parte, serão delineadas as características do ensino médio a partir da comparação desse nível, na atual reforma e no período imediatamente anterior, no que concerne à orientação pedagógica. Utilizar-se-á como base para a comparação, a noção competência e o conceito qualificação. Por fim, na terceira parte, descrever-se-á e analisar-se-á os princípios orientadores da proposta de formação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No segundo capítulo intitulado “O Trabalho como contexto e diretriz básica da formação nos PCNs do Ensino Médio”, assume-se por referência a Reforma desse nível, empreendida a partir da Lei 9394/96, e tem-se por objetivo analisar o princípio da *formação básica para o trabalho*, norteadora dos parâmetros curriculares nacionais. A análise da categoria trabalho presente nos PCNs se realizará a partir da distinção e da compreensão do trabalho como execução e do trabalho como uso de si por outro. Esta última concepção, constitutiva da abordagem ergológica, marca a orientação teórica que se buscou seguir neste trabalho de dissertação.

Neste capítulo, parte-se da hipótese de que quando se elege a formação básica para o trabalho como um dos objetivos do ensino médio isso se faz fundado numa compreensão do trabalho como execução, na medida em que prescreve as características que devem ser alcançadas pelos alunos na sua atividade formativa. Estas características são aquelas ditadas pelo novo modelo de organização do trabalho, o qual é configurado pela concepção do trabalho como execução. Decorrente dessa compreensão, estabelece-se como objetivo formativo a adaptação – por meio do desenvolvimento de competências e de habilidades – ao meio produtivo e às exigências do novo modelo de organização do trabalho e sua base técnica, a da micro-informática e eletrônica, assumindo o conhecimento uma função instrumental. O capítulo é organizado em duas partes. Na primeira, analisar-se-á a partir da

abordagem ergológica, como o conceito trabalho aparece nos PCNs bem como a vinculação dessa forma de tratamento com as exigências do "novo modelo de organização do trabalho". Na segunda parte, com base na análise já desenvolvida na primeira parte do capítulo e nas reflexões sobre educação de Theodor Adorno, apresentaremos considerações que buscam apontar os problemas, os limites, em se conceber uma proposta pedagógica orientada pela formação básica para o trabalho que possui, por finalidade, a adaptação e a concepção do trabalho como execução.

No terceiro capítulo, intitulado “Formação por competências no ensino médio”, pretende-se demonstrar a dificuldade em se organizar uma proposta pedagógica ancorada na noção competência, considerando as restrições do tempo e do espaço escolares e a complexidade das dimensões humanas mobilizadas para sua construção e também a limitação imposta por essa orientação quando assume por finalidade a adaptação dos alunos ao contexto do trabalho e da prática social sem instaurar, no mesmo ato, a crítica a esse movimento. Parte-se da compreensão da competência como uma construção humana histórica que envolve vários "ingredientes". Assumir-se-á como base para a análise crítica da noção de formação por competência presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais o Conceito de competência humana industriosa empreendido por Yves Schwartz² e a compreensão sobre formação e cultura desenvolvida por ADORNO.

² Texto de referência: SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Trad. Alain P. François. Revisão Técnica Izabel Maria Loureiro. **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 65, Dezembro/98.

CAPÍTULO I

A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A educação formal no Brasil, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ 9394/96, vem sofrendo significativas reformulações em seus princípios orientadores, seus objetivos e sua estrutura. Estas reformulações são forjadas no embate entre diferentes valores, interesses e necessidades. Tal afirmativa se confirma quando, ao buscar na história recente das políticas educacionais, precisamente na década de 90, vislumbra-se a presença de diferentes *atores* na discussão e na apresentação destes princípios orientadores. Os atores anteriormente citados podem ser assim identificados: por um lado, a sociedade civil – entidades ligadas à educação – que vêm tentando se manifestar apresentando propostas que respondam aos problemas enfrentados pela escola; de outro lado, o Ministério da Educação que vem, sistematicamente, incorporando as idéias apresentadas pelos grupos organizados nos princípios que lhes são convenientes (as próprias entidades organizadas e as chamadas agências multilaterais) adaptando-as a um projeto elaborado fora da escola brasileira e que corresponde às prescrições feitas por organizações internacionais. Essas organizações multilaterais são também atores privilegiados no processo de reforma. Esse movimento tem sido marcado, mais uma vez na história da educação brasileira, pela importação de propostas cujos interesses e intencionalidades nem sempre ficam claramente explicitados.

O objetivo que orienta este capítulo é a caracterização da Reforma que atingiu a educação brasileira na década de 90². Procurar-se-á apresentar os vínculos existentes entre o que propõe a reforma em relação aos princípios orientadores da educação escolar e o contexto das mudanças na esfera produtiva, na esfera do trabalho. Essa vinculação está presente na finalidade assumida pelos documentos oficiais em relação à educação escolar, a saber, a adaptação do sujeito aluno, por meio do processo formativo, a esfera do trabalho. Escolhemos como objeto de estudo, o nível médio de ensino, última etapa da educação

¹ Doravante LDB

básica. O capítulo se constitui de três partes: Na primeira, buscar-se-á apresentar alguns conceitos presentes nas propostas organizadas pelas agências multilaterais, particularmente no que respeita à educação básica tida por elas como “motor de desenvolvimento social”. Essas propostas orientaram a formulação da política educacional brasileira. Na caracterização da educação básica, realizada por essas agências é possível depreender o *uso* de categorias e *interpretações* da educação que povoarão o discurso educacional brasileiro; na segunda parte, serão delineadas as características do ensino médio, a partir da comparação desse nível na atual reforma e no período imediatamente anterior, no que respeita à organização da proposta pedagógica. Utilizar-se-á como base para a comparação desses dois momentos de organização do nível médio de ensino, a noção competência e o conceito qualificação. Por fim, na terceira parte, descrever-se-á e analisar-se-á os princípios orientadores da proposta de formação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³. Esse documento é referência principal dessa pesquisa.

² O foco de análise centra-se nas conseqüências desse processo de reforma na escola pública.

³ Doravante PCNs.

1.1 – Reforma Educacional Brasileira: A educação Básica em Foco

A década de 90 foi um período de reajuste político-administrativo onde o Estado brasileiro empreendeu uma Reforma que possuía por alicerce a idéia do Estado Gestor propondo a recomposição da estrutura administrativa e de suas funções, tornando o Estado, na compreensão dos elaboradores da reforma, mais eficiente e também mais econômico, ou seja, menos dispendioso. Nesse período também ocorre a ‘solidificação’ e imposição de uma economia globalizada e do desenvolvimento de ‘novas’ exigências no modo de produção e um novo modelo de organização do trabalho. As agências multilaterais tornam-se nesse contexto uma importante referência no que diz respeito à revisão da organização da educação escolar, por elegerem essa instituição, a escola, um dos instrumentos privilegiados, propiciadores do desenvolvimento social e produtivo. Defendem como um dos principais focos de atenção para empreender um maior desenvolvimento social e econômico no país a reestruturação do setor educacional, privilegiando a educação básica. Caberia perguntar como forma de manter-se atento às propostas apresentadas, por que a prioridade do setor educacional e neste a educação escolar básica?

Algumas possibilidades de resposta a esta questão podem ser apresentadas: a primeira diz respeito ao alcance em números reais do atendimento escolar à população, não considerando aqui necessariamente o “tipo” de atendimento que é propiciado. A Segunda concerne às propostas do Banco Mundial e CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe. Estas duas agências multilaterais pensam a reformulação educacional setorialmente, ou seja, em termos da efetivação de ajustes e mudanças internas ao sistema educacional, e dos seus aspectos administrativo – pedagógicos, os quais não implicariam em altos custos para o poder público, visto ser clara a opção destas agências pelo princípio do custo benefício. As suas propostas de reestruturação educacional consideram os resultados de pesquisas e de diagnósticos da realidade educacional que afligem os países

denominados pobres e em desenvolvimento, elevando esses resultados e, em consequência suas proposições, a um patamar de cientificidade⁴. Segundo SHIROMA:

[...] vasta documentação internacional, [...] propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de solução consideradas cabíveis a todos os países da América latina e Caribe, tanto no que toca a educação quanto à economia. Essa documentação exerce importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.⁵

Os índices educacionais diagnosticados nessas pesquisas, tanto no que respeita ao grau de conhecimentos adquiridos – leitura, cálculo, escrita, cultura geral, quanto aos anos de escolaridade – acesso, permanência e qualidade, são considerados inaceitáveis por essas agências. Mesmo considerando que em espaços determinados essas pesquisas possam garantir um panorama da situação escolar, é necessário por em “suspensão” os resultados estatísticos e, em consequência, as proposições emitidas pelas agências anteriormente referidas, para que se possa realizar uma reflexão sobre a pertinência dessas proposições para a educação formal, a partir da consideração do contexto social, cultural e econômico brasileiro. Sob o crivo desses resultados, impõe-se como indispensável, segundo essas agências, revisar e implementar o sistema nacional de ensino e estabelecer prioridades de ação, atividade delegada aos governos. Tais procedimentos configuram-se como prementes, pois, segundo tais agências, a educação pode constituir-se em “resposta” às mazelas sociais, como a pobreza, a exclusão, o não-trabalho, amenizando-as⁶. Portanto, se a educação não cumpre com essa tarefa, cabe reformá-la.

⁴ Diz-se patamar de cientificidade, pois, essas agências dispõem de resultados e análises de pesquisas como sendo a resposta mais precisa e viável à solução dos problemas educacionais. Como reitera TORRES, “[...] as análises e o pacote de propostas feitas pelo BM em matéria educativa aparecem amparados num conjunto de estudos, boa parte dos quais financiados pelo próprio BM, assim como na experiência internacional, incluídas as lições que o BM extraía de sua ação de mais de trinta anos no setor educativo. (TORRES, 1998 p. 143-144). Esta opção feita pelo Banco Mundial, na edição de suas propostas, apresenta fragilidades na sua consistência teórico - prática, pois desconsideram as peculiaridades dos países.

⁵ SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.56.

⁶ À educação formal é delegada uma função que ultrapassa suas possibilidades reais. No mínimo pode ser destacado um obstáculo para a efetivação dessa proposta, a saber, a não implementação dos recursos investidos por parte do poder público no sistema educacional. Impõe-se a transformação na forma de gestão

Nessa lógica, para as agências multilaterais, a Educação Básica deve ser o campo privilegiado de ação. Delega-se a ela uma função que ultrapassa suas possibilidades de efetivação, a saber, a amenização da pobreza material, da exclusão, do não-trabalho. Corre-se o risco, ao assumir o discurso e as proposições elaboradas por essas agências, sem desenvolver a devida análise de sua pertinência e fundamentos, de simplificação da abrangência dos problemas sociais, quando da vinculação direta entre “oferta” de escolaridade e melhoria das condições sociais e econômicas, podendo nesse discurso “perder-se de vista” o papel da escola. Na perspectiva enunciada por essas agências, a escola apresenta como finalidade a adaptação através do trabalho pedagógico que desenvolve, do sujeito aluno ao meio produtivo e as suas exigências. O contexto prioritário em que deve ocorrer essa adaptação é o trabalho. Impõe-se à escola a difícil missão de construção de competências humanas que são sociais e históricas, portanto, que ultrapassam as suas possibilidades considerando seu espaço e seu tempo. Há nesses discursos uma ampliação da atividade formativa da escola quando estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas, por se tratarem de construções, manifestações do sujeito, que são sociais e históricas. Nesse sentido essas construções se configuram para além do espaço escolar e, por outro lado, há uma redução, em relação a idéia de formação limitando-a ao atendimento das exigências do contexto econômico produtivo. Entendemos que a proposta pedagógica que será a diretriz de professores e alunos na construção de seu processo formativo não pode dissimular a realidade firmando objetivos que não pode cumprir.

As citadas proposições fazem parte dos referenciais elaborados pela UNESCO⁷, pelo Banco Mundial⁸ e pela CEPAL⁹. Resguardada as peculiaridades de reflexão específicas, presentes nos documentos dessas três agências multilaterais, é possível identificar a reincidência da proposição de atrelamento entre educação, conhecimento e

pedagógica e administrativa mobilizando e realocando os recursos já existentes, e como ‘alternativa’ a esse limite incentiva-se o estabelecimento de parcerias (ONGs, Associações diversas, Comunidade, Família).

⁷ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945.

⁸ Ou BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Criado em 1944. Organização multilateral de financiamento e assessoria que conta com 176 países mutuários. (SHIROMA, 2002)

⁹ CEPAL –Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

desenvolvimento. No caso específico do Banco Mundial¹⁰ e da CEPAL o desenvolvimento é concebido sob dupla dimensão, a saber, o desenvolvimento das capacidades do sujeito – cognitiva, relacional, prática, expressas nos termos competências e habilidades – e, mediado por essa primeira dimensão, o desenvolvimento econômico produtivo. Ou seja, na compreensão que essas agências possuem, o desenvolvimento refere-se tanto ao espaço micro – o do sujeito –, quanto ao macro – da sociedade –, que no caso do sujeito seria potencializado pela educação básica, ocasionando por sua mediação, maior desenvolvimento social e produtivo. Esta finalidade pode ser identificada no documento elaborado pela CEPAL em 1992 intitulado *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productividad con Equidad*, citado por SHIROMA,

O documento enfatizava, ao máximo, os resultados da aprendizagem. Em sua avaliação os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir. Esse corpo comum de aprendizagens [...] baseia-se no domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e no desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo, e constitui o padrão de medidas para avaliar o desenho dos currículos e a eficácia das metodologias aplicadas no processo pedagógico.¹¹

A atenção está voltada para a aprendizagem do sujeito e para os “insumos”¹² necessários à sua potencialização. Depreende-se dessa afirmação da CEPAL a centralidade da dimensão técnico-pedagógica como espaço de reformulação da ação pedagógica e adequação de seus princípios às necessidades ou exigências sociais, estabelecidas segundo expressão própria do documento, pelas relações mercantis. Compreende-se assim um dos motivos pelo qual a educação básica é o cerne e a prioridade da reforma educacional, pois,

¹⁰ Doravante BM.

¹¹ Op.Cit., p. 64.

¹² O termo insumo é utilizado nos documentos das agências multilaterais numa perspectiva econômica. Segundo o dicionário Aurélio insumo é “uma combinação dos fatores de produção (matérias-primas, horas trabalhadas, energia consumida, taxa de amortização, etc...) que entram na produção de determinada quantidade de bens e serviços”. (AURÉLIO, 1988, p.365). O termo insumo utilizado nos documentos dessas agências é entendido como aqueles elementos que irão contribuir com o melhor nível de aprendizagem do aluno, organizados a partir do princípio custo/benefício. Exemplos de insumos, segundo propostas daquelas agências: livros didáticos, bibliotecas, tempo de instrução (calendário escolar ampliado), formação continuada de professores.

ela se constitui no espaço de formação que deve incluir a maioria da população, oferecendo-lhes a formação básica indispensável à adaptação ao meio, fundamentalmente o produtivo. Na lógica estabelecida por essas agências, a redução da pobreza está atrelada diretamente à oferta de escolaridade, desconsiderando outros elementos essenciais para a redução da pobreza, como por exemplo, a revisão da política econômica e a criação de postos de trabalho. Essa é também uma discussão presente no documento *Prioridades y Estratégias para la Educación. Estudio Sectorial Del Banco Mundial*, datado de 1995, De acordo com o documento, a educação básica:

[...] proporciona los conocimientos, capacidades y aptitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad, razón por la cual tiene prioridad en todas partes. Esos atributos incluyen un nivel básico de competencia en esferas generales como expresión oral, conocimientos de computación, aptitud para relacionar-se con los demás, y aptitud para resolver problemas, que se pueden aplicar en una amplia gama de medios laborales y permitir a la gente adquirir capacidades y conocimientos propios del empleo en el lugar de trabajo.¹³

É explícita a revalorização do espaço da educação formal, da escola, como instrumento de “adaptação” dos sujeitos às mudanças sociais por meio do trabalho com os conhecimentos elaborados, que assumem, nessa perspectiva, uma função instrumental. A análise da educação básica, conforme os documentos anteriormente citados, se apresenta como fato, no caso da educação brasileira, desde o final da década de 80, ganhando maior veemência na década de 90 em virtude da influência das agências multilaterais já citadas. Neste contexto, é elaborada e aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que leva o número 9394/96. No seu processo de elaboração, de tramitação e de aprovação, pode-se dizer que é intensificada a discussão entre os profissionais da educação que desde a década de 80, realizam amplo debate sobre os objetivos e a organização da educação brasileira tendo em vista a reformulação legal pela qual deveria passar por força dos dispositivos constitucionais e, os representantes do Ministério da Educação, que no período de aprovação da LDB, estão sob o comando de Paulo Renato Souza.¹⁴

¹³ BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Estudio Setorial del Banco Mundial. Mayo, 1995, p. 71.

¹⁴ Então Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso.

Resultou dessa discussão a aprovação da já referida Lei representativa dos interesses da administração do Estado. De acordo com Saviani é possível identificar a vigência de tais interesses no tratamento dado à matéria pelo Ministério da Educação:

[...] O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no congresso nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando, por um texto inócuo e genérico, uma lei minimalista, [...] de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado Fundo de Valorização do Magistério e os Parâmetros Curriculares nacionais [...].¹⁵

As medidas do Ministério de Educação permitem pôr em ação uma reforma educacional em consonância com o projeto maior do Estado, a da progressiva adaptação da ordem política-administrativa brasileira à ordem econômico–produtiva, ditada pelos países desenvolvidos.

É possível identificar, no corpo dos dispositivos da LDB 9394/96, a incorporação dos valores e exigências formativas advindas do mundo do trabalho, como expresso no texto legal em seu art. 1º § 2º “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”¹⁶, e também dos resultados de pesquisa das agências multilaterais, reescritos a partir das condições nacionais. A reescrita e incorporação desses ideais são acompanhados e contrapostos pela participação e influência dos profissionais da educação.

Nesse contexto de ações e reações, um dos documentos elaborados pela UNESCO intitulado “*Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*”¹⁷, que teve por relator Jacques Delors, é

¹⁵ SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997, p.199-200.

¹⁶ LDB nº 9394/96. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: Trajetórias, Limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997, p.163.

¹⁷ Doravante Relatório para a UNESCO.

tomado também como referência no processo de reformulação da educação formal. Neste Relatório, Jacques Delors aponta as prioridades a serem assumidas pelos governos no campo educacional, considerando as transformações econômico-produtiva e informacional pelas quais passa a sociedade, pontuando, diferentemente da CEPAL e BM o compromisso de não se limitar os objetivos educacionais ao atendimento das “necessidades” do mercado. Segundo o Relatório para UNESCO um dos focos fundamentais de atenção deve ser a educação básica, mantendo-se neste particular, em conformidade a posição das outras agências por estar voltada ao atendimento da população majoritária. Assim, o relatório assume como referência, em relação a esse nível de escolaridade, o compromisso expresso na Declaração Mundial sobre Educação para todos realizada em Jomteim em 1990, com o apoio da UNESCO e BM:

Toda pessoa – criança / adolescente / adulto – deve beneficiar – se de uma formação concebida para responder a suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem, respeito tanto aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculos, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.¹⁸

A concepção de educação básica assumida pela UNESCO através do documento mencionado é mais abrangente do que a assumida pelas outras agências – BM e CEPAL. Esta abrangência refere-se ao processo formativo que extrapola o espaço escolar, ou seja, é feita menção a uma educação ‘integral’, sendo esta constituída, conforme exposto anteriormente, dos “instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral...) como também dos conteúdos educativos fundamentais (aptidões, valores e atitudes)”. Estes instrumentos e conteúdos propiciariam, segundo ainda o documento, o desenvolvimento de todas as faculdades do sujeito, capacitando – o também para atividade produtiva. Tais características só podem ser vislumbradas se considerada a vida do sujeito em sua extensão, ou seja, não apenas sua vida e experiência no espaço e tempo da educação formal, escolar. O documento ainda faz menção aos objetivos em relação à formação, que

devem ser assumidos pelas escolas, demonstrando a necessidade de que esses não se restrinjam ao viés econômico – produtivo. Nunca visão mais restritiva, o BM e a CEPAL vinculam os objetivos a serem assumidos no trabalho pedagógico às necessidades “mercantis”.

Ressalta o relator Delors que algumas exigências são fundamentais ao processo formativo tais como, o desenvolvimento da capacidade de permanente aprendizagem, ou como é referido no Relatório, o “aprender a aprender”. Segundo a compreensão do relator, este objetivo expressa-se, no desenvolvimento da autonomia intelectual, que implica na capacidade de mobilização de conhecimentos para dar respostas às diferentes situações as quais o sujeito é exposto e, no desenvolvimento da criatividade e da aquisição de conhecimentos básicos para a maior adaptabilidade às várias exigências do espaço produtivo. Ainda de acordo com o relator¹⁹, todas essas exigências que devem ser incorporadas e re-trabalhadas pelos educandos, permitiriam-lhes maior flexibilidade²⁰. Nesse sentido, o educando disporia de maiores condições, graças aos “conhecimentos”, “competências” e “habilidades”²¹, desenvolvidas na escola, para o enfrentamento das situações sociais, que são mutáveis. Depreende-se desse tipo de afirmação ou proposição a idéia de uma escola redentora. Essa pedagogia do aprender a aprender insere uma perspectiva instrumental na formação do aluno, pois, é calcada na ênfase do processo em detrimento do conteúdo.

A mudança dos princípios, objetivos e organização do sistema regular de ensino brasileiro, como já pontuado, se dá na trama de influência, de resistência e de ‘lacunas’

¹⁸ Art. I Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Apud DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 126.

¹⁹ Cf. DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF : MEC: UNESCO, 1999. p. 89-111.

²⁰ Segundo AURÉLIO – Dicionário da Língua portuguesa, o termo flexibilidade significa: “[...] elasticidade, destreza, agilidade. [...] maleabilidade, aptidão para variadas coisas ou aplicação”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p.300.

²¹ Os termos competências e habilidades são trazidos pelos documentos oficiais, explicitamente nas diretrizes Curriculares do Ensino Médio e nos PCNs, mas sua conceituação e abrangência não são precisas,

presentes na relação entre os atores anteriormente citados. Essa mudança é instaurada por força legal, através dos expedientes que lhes são próprios, sendo a LDB, sua referência maior. A educação formal é elevada no discurso oficial, à condição de responsável pela democratização do acesso às ‘oportunidades’, aqui entendidas como o acesso à formação geral, que se dá prioritariamente na educação básica²² e a formação para a empregabilidade, onde esta é entendida como a capacidade de adaptação a diferentes atividades produtivas, com vínculo formal ou não. No caso do ensino médio essa formação se daria pela construção de competências e habilidades básicas. Essa característica formativa contribuiria para o acesso ao mundo formal do trabalho ou, na sua impossibilidade, ao exercício da ação produtiva na informalidade, segundo os PCNs. Também é objetivo a ser desenvolvido pela educação formal o desenvolvimento da cidadania. Nesse particular é possível resgatar a afirmação presente no documento da CEPAL, já citado, segundo o qual “[...] *os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir*”²³. Assim, a cidadania, vincula-se às exigências do espaço produtivo. Deve, então, a educação formal básica, propiciar a adaptação constante e rápida dos sujeitos às transformações sociais sobretudo as produtivas e culturais.

A base desse processo formativo como anteriormente indicando é a educação básica, que compreende na LDB a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, sendo o Estado responsável pela normatização dos princípios e obrigações a serem cumpridos nas escolas. Tal compromisso pode ser identificado, por exemplo, no que está expresso nos artigos 2º e 22, dos Princípios e Fins da Educação Nacional e Da Educação Básica, respectivamente:

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

principalmente na consideração do que é próprio ao espaço de formação escolar, a saber, o trabalho intelectual. Essa análise será melhor tematizada no 3º capítulo.

²² É importante ressaltar que, legalmente – referência feita à Constituição Federal e à LDB 9394/96 – o poder público é obrigado a garantir a universalização, acesso obrigatório e gratuito, apenas ao ensino fundamental.

²³ Op.Cit., p.64.

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.22- A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.²⁴

Os dois artigos enfocam a orientação da formação a ser desenvolvida no sistema regular de ensino, a saber, o preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos, que pode ser entendido como a continuação no espaço formal de ensino, ou, o autodidatismo²⁵. Esses dois dispositivos incorporam as exigências presentes nos documentos das agências multilaterais de referência. Enquanto definição das finalidades, ou seja, o compromisso ali assumido, são apresentados como princípios gerais que abarcam a necessidade de formação do sujeito, centrando esse processo na formação para a cidadania e para o trabalho, como objetivo genérico não há o que objetar, o nó do processo se manifestará na forma de operacionalizar tais finalidades. A educação básica, assim torna-se a protagonista do sistema escolar, pois, cabe-lhe garantir a educação formal à maioria da população, democratizando pelo acesso e pela permanência, a igualdade, a qualidade do ensino, e seus instrumentos formais (conhecimento/competência/habilidades). Esse é o compromisso formal assumido pelo poder público.

A melhoria da educação básica entendida aqui como medidas de expansão quantitativa e qualitativa propiciaria, segundo o BM, melhoria nas condições de existência da população. Esta consideração, que não é dirigida especificamente ao contexto brasileiro, denota aquilo que para esta agência é considerado fundamental para se possibilitar maior desenvolvimento econômico e social, a saber, uma educação básica universalizada. Em documento elaborado em 1992, os representantes desta agência assim se pronunciaram:

²⁴ Op.Cit. SAVIANI, 1997, p.169.

²⁵ O autodidatismo é uma atividade empreendida pelo sujeito que se desenvolve também no espaço formal de ensino. Na afirmação aqui apresentada pretende-se reforçar a atividade da aprendizagem realizada fora dos vínculos institucionais.

A educação básica é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, sendo um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Seria também, responsável pelo aumento da capacidade produtiva das sociedades, pela contribuição na redução da pobreza acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres, mitigando assim, as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição.²⁶

A valorização da formação básica pelo BM aponta uma vinculação direta entre escolaridade e crescimento econômico, que automaticamente resultaria na melhoria das condições de vida daqueles inseridos no processo formativo e produtivo. Assim, a organização pedagógica deve, segundo essa organização, seguir a “lógica do mercado”. Segundo TORRES, “o BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios, sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo”²⁷. Segundo documento de 1995 do BM:

Es cada vez más evidente que para tener éxito en este nuevo mundo los países deben poner en práctica reformas basadas en el mercado y continuar invirtiendo en conocimientos. [...] Para que los países en desarrollo saquen provecho de la economía basada en los conocimientos, necesitan sistemas de educación que impartan conocimientos tecnológicos a la gente y la haga receptiva a las innovaciones. Al mismo tiempo, la tecnología ofrece a los países oportunidades de producir trabajadores adaptables. Hay más necesidad de que la gente sea capaz de redistribuir sus recursos para adaptarse a los cambios en las condiciones económicas.²⁸

Ocorre assim, como já indicando, a transferência, para o âmbito educacional, escolar, de uma imensa parcela da responsabilidade na solução de problemas sociais, elegendo as dimensões técnico-pedagógica e administrativa – o conhecimento expreso objetivamente na reformulação da estrutura, dos objetivos e dos princípios formativos a

²⁶ Apud.,TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. Et.al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.131.

²⁷ Ibidem.

²⁸ BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y Estrategías para la Educación**. Estudio Setorial del Banco Mundial. Mayo, 1995, introducción p XXXII.

serem incorporados na atividade pedagógica das escolas – como os instrumentos mágicos de resolução das mazelas que afligem a sociedade. A imposição dessas dimensões à instituição escolar, por força das normatizações, é resultado no caso específico da proposição do BM, de uma visão simplista e falaciosa do fenômeno escolar. É uma visão falaciosa, de acordo com o nosso entendimento, porque minimiza problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, convertendo-os em problemas técnico-pedagógicos. Estes problemas seriam resolvidos, na concepção dos responsáveis pela reforma, com a mudança da proposta pedagógica, dos procedimentos de ensino, ou seja, com a alteração da organização técnica-pedagógica da escola. Firmam-se, nessa perspectiva, compromissos em relação aos resultados que não dependem exclusivamente da escola. Historicamente reconhece-se a não possibilidade de atendimento às essas exigências, considerando-se a especificidade do trabalho desenvolvido pela escola, seu tempo e seu espaço. Não há nesta visão a consideração do contexto cultural e econômico em que o fenômeno educacional se tece. Segue-se a esse tipo de análise uma atividade de mudança vertical, materializada na legislação que é imposta de “cima para baixo”, e que a duras custas deverá ser incorporada e renormalizada no fazer escolar.

Na LDB 9394/96 que, como já indicado, reescreve alguns princípios orientadores dos documentos das agências multilaterais, vislumbra-se um grande desafio para o ensino médio. Ele é a última etapa da educação básica, como já destacado, e assume formalmente por consequência da reforma, a função de formação geral e formação para o trabalho, constituindo-se em pré-requisito para a educação técnica – profissional²⁹ através da preparação básica para o trabalho. Esta, a saber, a preparação básica para o trabalho é constituída, nos termos da proposta, por competências e habilidades básicas que darão suporte para formação profissional específica, que deverá se for a opção, ser apreendida ou em cursos técnicos – profissionalizantes ou cursos de nível superior. Os objetivos e a organização curricular propostos para o ensino médio, superam, segundo a compreensão

²⁹ Segundo o Decreto 2208/97 que regulamenta os dispositivos da LDB 9394/96 referentes à educação profissionalizante, o nível técnico exige para a sua realização o nível médio de ensino. Decreto 2208/97 art. 3º inciso II “[...] Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse Decreto”. Apud., SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. Campinas/SP : Autores Associados, 1998, p.62.

dos profissionais envolvidos em sua elaboração, a histórica dualidade estrutural³⁰ característica deste nível. Na compreensão desses profissionais, a formalização de uma educação geral no nível fundamental e médio, corporeificada na mudança do currículo, permitiria a oferta igualitária de conhecimentos considerados indispensáveis à formação do sujeito.

Procurar-se-á demonstrar a seguir que a reforma do ensino médio, suas mudanças conceituais e de proposta curricular mantém estreita vinculação com as transformações econômico-produtivas e tecnológicas, instituindo-se no campo formal como resposta às exigências advindas deste processo e normalizadas através da Reforma empreendida pelo Estado por meio de suas esferas administrativas, neste caso o Ministério da Educação.

Pretende-se também caracterizar a proposta de formação deste nível presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs e no Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, descrevendo os elementos orientadores de sua organização. Não é objetivo, neste momento, analisar detalhadamente a pertinência ou consistência dos conceitos presentes na proposta. Isto será objeto do segundo e terceiro capítulos em que serão privilegiadas as análises do conceito Trabalho, no segundo capítulo e, da noção competência no terceiro.

³⁰ Compreende-se por dualidade estrutural a oferta de duas propostas formativas distintas: uma formação geral e outra profissionalizante.

1.2 - A Reforma do Ensino Médio

As reformas educacionais conduzidas pelas políticas neoliberais tem sido um dos principais canais dessa transferência da lógica empresarial para o campo educacional. O campo educacional é hoje, claramente um campo colonizado pelo discurso e pelas estratégias de gerência.³¹

A organização política-administrativa brasileira, especialmente a organização do Sistema Nacional de Educação, sofreu grandes transformações na última década do século XX, influenciadas pelo movimento de mudanças no modo de acumulação capitalista. Nesse movimento, o mercado passou a ser uma “entidade” onipresente, servindo de parâmetro regulador das esferas de organização social, como já indicado na primeira parte desse capítulo.

A valorização do mercado como regulador dos setores sociais decorre da intensificação do processo de globalização econômica, processo esse fortalecido pelo intercâmbio comercial, e que influencia o modelo produtivo alterando gradativamente as relações de trabalho e as exigências ao trabalhador. A busca por maior eficiência e manutenção do nível de competitividade impõe constante re-adequação da atividade produtiva às quais se incorporam os avanços tecnológicos. Este processo gradativamente reformula a atividade do trabalho e exige do trabalhador novas habilidades. Segundo CASTIONI,

Assumiu-se que a chamada reestruturação produtiva é que implicou em alterações no conteúdo do trabalho. Assim a partir das modificações da base técnica de produção, haveria a exigência por novos trabalhadores,

³¹ SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, Trabalho e Currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso João. Et.al (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 79.

que estariam sendo convocados a exercer outros atributos no trabalho, que não os vigentes até então.³²

Essa, segundo o autor, tem sido a compreensão comumente usada para a explicação das mudanças ocorridas no capital e no trabalho, a reestruturação produtiva, priorizando as “mudanças da base técnica de produção”. Alerta, no entanto, que as mudanças nas relações e na atividade produtiva são decorrentes do processo de reestruturação produtiva, efetivadas pela inter-relação de fatores tais como: A base tecnológica (alteração da base técnica de produção); A qualidade das políticas públicas e o processo de globalização³³, que, dada sua interdependência, tornam-se construtores do mercado, referência na formação de valores, de conhecimentos, de “competências e habilidades” indispensáveis no campo do trabalho. Ainda segundo CASTIONI é necessário considerar que, mesmo compreendendo o processo de reestruturação produtiva como a trama entre as dimensões anteriormente citadas, a saber, base tecnológica, globalização e políticas públicas, ocorre nos discursos oficiais a priorização, principalmente no que respeita ao processo formativo – educação profissional e geral – da alteração tecnológica como base da reestruturação produtiva e das exigências de mudança no processo formativo. Segundo CASTIONI,

O componente da reestruturação produtiva é que subsidia boa parte das justificativas sobre a necessidade da adequação da educação ao que as empresas e o mercado estão exigindo dos “novos trabalhadores”. Assim a reestruturação produtiva constituir-se-ia na dimensão técnica necessária para explicar as tais mudanças exigidas pelas empresas e pelo mercado em relação à educação, discurso este que é assumido pelos formuladores da política pública.³⁴

A educação formal constitui-se como o espaço onde as necessidades da sociedade são incorporadas e reescritas em objetivos formativos gerais³⁵. Assim sendo, as mudanças

³² CASTIONI, Remi. **Da qualificação à Competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador dos novos conceitos em educação**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, 2002, p. 12.

³³ Idem, p. 39.

³⁴ Idem, p. 40.

nos modelos de produção vigentes no espaço da empresa, da indústria, tornam-se referência na organização das propostas pedagógico-curriculares a serem desenvolvidas no espaço escolar. O trabalho é tomado como principal fundamento no qual se amparam as reformulações educacionais a serem implementadas no Sistema Nacional de Ensino, princípio que será efetivado através da organização curricular e metodológica a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Nos PCNs do Ensino Médio,

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB nesse sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva.³⁶

Incorporam-se na reformulação pedagógico-administrativa os princípios considerados necessários ao atendimento das necessidades sociais, aqui compreendidas, segundo citação extraída dos PCNs, como as características exigidas ao *novo trabalhador*, emanadas do espaço produtivo, do mercado. Considerando que o discurso e a política educacional fazem uso de categorias que adquiriram relevância no espaço produtivo, serão apresentadas características gerais de dois modelos da organização do trabalho, o taylorista – fordista e o toyotista – modelo japonês³⁷, associando ao primeiro, o conceito qualificação e ao segundo, a noção competência. Essas categorias são expressões presentes na organização do trabalho que exerceram influência sobre a história recente da organização pedagógico curricular do nível médio de ensino – nas propostas técnico-profissionalizante e formação geral. Optou-se por tal procedimento, pois, que ele permite demonstrar a relação

³⁵ Pelo discurso da educação formal (oficial) é importante ressaltar que historicamente tem havido a incorporação de categorias e de conceitos considerados referência e de importância social (prioritariamente do campo produtivo), reformulando assim a organização, os objetivos e a proposta pedagógica a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Essa ação tem-se constituído como dissimuladora da realidade, pois são apresentadas propostas de formação incoerentes com as condições histórico-econômicas e culturais da população a qual é destinada.

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p.86.

³⁷ Faz-se aqui menção ao modelo denominado toyotista ou modelo japonês por ser este uma das referências no processo de alteração dos procedimentos e da organização do trabalho. No Brasil, a incorporação dos

de apropriação das categorias do mundo do trabalho, mais particularmente de categorias da sua organização produtiva, pelo discurso e pelas políticas educacionais. Serão apresentadas características do modelo taylorista, privilegiando a apreensão do conceito qualificação e buscando identificar o “uso” desse conceito na organização escolar, mais precisamente sua manifestação no nível médio de ensino no período anterior à reforma, da qual é referência a LDB 9394/96. Na sequência, far-se-á referência ao modelo toyotista buscando apreender as características da noção competência, e seu “uso” na reforma do ensino médio, empreendida a partir da LDB 9394/96.

Como indicado anteriormente por CASTIONI, vivencia-se atualmente alterações no modelo produtivo, constatadas através das novas exigências impostas ao trabalhador no desenvolvimento de sua atividade profissional. Instaurou-se um processo de re-adequação da atividade do trabalho – mesmo que no caso brasileiro, não seja um processo homogêneo – em relação ao empreendido pelo modelo de organização do trabalho taylorista-fordista, que foi a maior referência até então vigente. Nesse modelo de organização do trabalho, a saber, o taylorista-fordista, o “padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduziu a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades”³⁸. Tal modelo impunha aos trabalhadores um determinado padrão de funcionamento da atividade produtiva, previamente estabelecido. Segundo ROSA:

Mudar os comportamentos dos homens como trabalhadores, eis o ideal político taylorista. Mediante este ideal buscou-se a produção de novas regras e usos de organização dos comportamentos dos homens, direcionando-os para assumirem como próprias a obediência e a sujeição, finalidades específicas deste governo, na situação de trabalho, para a consecução da racionalidade econômica capitalista.³⁹

princípios inerentes a esse modelo não é direta e nem homogênea havendo reescritas dos procedimentos e princípios, num esforço de adequação ao contexto produtivo brasileiro.

³⁸ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3.ed. São Paulo: BOITEMPO, 2000, p.30.

³⁹ ROSA, Maria Inês. Do Governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n° 64, setembro/1998, p.135.

O ideal político do taylorismo, como apresentado pela autora, supõe o controle da atividade de trabalho por meio das normas prescritas, da sujeição do trabalhador à imposição da norma antecedente⁴⁰. Essa forma de compreensão da atividade do trabalho, conforme ROSA, caracteriza o trabalho como execução. Busca-se subsumir o trabalhador na própria atividade tentando aniquilá-lo no ato do cumprimento da norma. Há na atividade do trabalho como execução a desconsideração do ser vivo humano, da sua experiência e de sua atividade de renormalização das normas, ou seja, de retrabalho do trabalho prescrito⁴¹. O modelo taylorista de organização do trabalho apresenta como princípio educativo uma concepção derivada da qualificação profissional, concebida,

[...] como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho.⁴²

A qualificação está associada à construção de conhecimentos e capacidade de desenvolvimento de ações definidas por um determinado “posto” de trabalho. Busca-se nas representações do campo produtivo, referência para a construção das características do processo de qualificação. SCHWARTZ apresenta três dimensões atribuídas à qualificação. Segundo ele a qualificação possui as dimensões, conceitual, social e experimental.

A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessa atividade, remetendo-as às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não

⁴⁰ Cf. ROSA, Maria Inês. Trabalho – Nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. **Pro-posições**, vol. 1, nº 5(32) julho, 2000.

⁴¹ O estudo sobre o trabalho entendido como “uso de si por outro e uso de si por si mesmo” será desenvolvido no 2º capítulo tendo por referência a pesquisa desenvolvida por ROSA. Um dos textos de referência será: ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004.

⁴² KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 31.

somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quanto da realização do trabalho.⁴³

As dimensões que compõem o conceito de qualificação expressas por SCHWARTZ, permitem vincular a primeira dimensão ao que se desenvolveu no nível médio de ensino, no período anterior à reforma educacional da qual é o marco a Lei 9394/96. “O registro de conceitos teóricos formalizados” é a representação do que se espera alcançar, enquanto expectativa de profissionalização, no processo de escolarização. Esses conceitos materializam no processo de formação as exigências de determinadas funções, ou postos de trabalho, profissões. A formação anteriormente citada terá espaço diretamente nos cursos técnico-profissionalizantes e indiretamente nos cursos de formação geral, que preparam para a seleção a uma vaga para profissionalização no ensino superior.

O nível médio de ensino antes da LDB 9394/96 possuía uma estrutura dual⁴⁴ se considerada sob o ponto de vista formal, legal, na medida em que servia a dois princípios formativos: a formação geral, preparatório para estudos posteriores (ensino superior), aos que deveriam desempenhar funções intelectuais e, em contraposição, uma formação técnica (diferentes ramos profissionais), aos que deveriam assumir funções instrumentais. Ambas inscritas na educação regular⁴⁵.

Reproduzia-se no âmbito da organização formal do ensino o caminho profissional ou do trabalho que supostamente seria percorrido pelos jovens que alcançassem o nível médio. Caminho trilhado sob uma organização social com possibilidades desiguais, definidas pelas condições distintas de formação de acordo com os vínculos econômicos,

⁴³ Apud. RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, p. 43.

⁴⁴ A este respeito Cf. KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

⁴⁵ É importante ressaltar que por força da Lei 5692/71 todos os cursos secundários foram transformados em cursos técnico-profissionalizantes, atendendo ao princípio da qualificação. Define-se assim uma única proposta de formação para o nível médio, a saber, a profissionalizante. A imposição da profissionalização obrigatória é suspensa pela Lei 7044/82 reativando-se assim a oferta de cursos de formação geral e profissionalizante.

culturais e sociais⁴⁶. Para alguns, a formação técnica no nível médio, cursos mantidos e organizados tendo em vista as demandas produtivas. Para outros, a formação geral no nível médio e a profissionalização no nível superior. Esta vinculação à demanda produtiva é a base de sustentação do discurso oficial para manutenção dos cursos, tanto dos técnico-profissionalizantes, quanto dos de formação geral. Esse discurso se funda em bases duvidosas, pois, é necessário considerar a escassez dos postos de trabalho e o alastramento de cursos técnicos sem qualidade e infra-estrutura que efetivamente não atendiam às exigências de qualificação esperadas pelas funções estabelecidas no espaço produtivo e da prestação de serviços. A formação técnica também respondia à defasagem de vagas nos cursos superiores públicos, ou seja, a profissionalização se efetivaria no nível médio, aliviando a demanda de profissionalização no nível superior.

A partir desta caracterização depreende-se que tanto o ensino médio – antigo educação geral ou propedêutico – quanto os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito do discurso oficial, acabaram se ajustando à exigência dos setores sociais, cujos objetivos fundamentais eram, ou preparação para um posto de trabalho, ou para os exames de ingresso nos cursos superiores. É necessário considerar que, não há o atendimento efetivo às chamadas exigências sociais por parte da escola, ao desenvolver as propostas pedagógicas indicadas anteriormente, pois, a escola caminha num ritmo e, sob condições materiais diversas daquelas exigidas, e paradoxalmente concedidas pelo poder público.

Na atual reforma educacional, que possui como marco a LDB 9394/96, a relação paradoxal entre, de um lado a exigência de qualidade e, de outro, a implementação das condições materiais e pedagógicas por parte do poder público permanecerá. No entanto, no que tange à organização administrativa e a organização pedagógico-curricular, seus princípios orientadores serão alterados. Nos dispositivos da LDB 9394/96, são apresentados princípios de reordenação da estrutura, dos objetivos e da proposta de formação escolar,

⁴⁶ A respeito do tema dualidade estrutural compreendida a partir de sua constituição histórica Conferir o trabalho de pesquisa no doutorado ainda em curso de Paulo Celso Costa Gonçalves. Ainda outra referência do autor sobre o tema ensino profissional Cf. GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Formação do trabalhador e ensino profissional: A Escola Profissional Masculina de Rio Claro**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

nos diferentes níveis, adequando-os ao que se compreendeu como “exigências sociais”, a saber, característica que definiriam o que se espera do homem trabalhador, do homem no seu espaço cultural e do cidadão. Em relação ao ensino médio estabelece como sendo sua função o “desenvolvimento da pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”⁴⁷. O trabalho e a cidadania são reapresentados nos documentos que prescrevem a reforma, mas o são com a inspiração da organização social atual, em relação à organização do trabalho e as mudanças no setor produtivo. Assim, “forma-se” para a possibilidade de engajamento em alguma atividade produtiva, seja formal ou informal, não tendo em vista um posto de trabalho, isto é: as atividades de trabalho e os conhecimentos que elas requerem, atinentes ao posto. Por isso, podemos afirmar que se “forma” para um posto de trabalho inexistente. No limite, podemos pensar que se “forma” para o não-trabalho. No texto da Reforma também o conceito de cidadania é expressão da contingência. RAMOS, analisa-o tendo por referência a prescrição dos PCNs, diz ela:

Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitem uma sociedade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.⁴⁸

A inclusão do ensino médio na educação básica expressa que esse nível de ensino é parte integrante da formação indispensável ao cidadão. A educação básica se funda na formação geral complementada pelos conhecimentos relativos às novas tecnologias, complemento que aparecerá, especificamente no ensino médio como garantia da formação básica para o trabalho. Assim, ocorre a desvinculação da oferta da educação técnico-profissionalizante da rede regular de ensino. Esta desvinculação, associada à inclusão da preparação básica para o trabalho no ensino médio, resolveria formalmente, segundo as regulamentações posteriores à LDB 9394/96, como o Parecer 15/98 – que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – a histórica dualidade⁴⁹ existente nesse nível.

⁴⁷ RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, p. 127.

⁴⁸ Idem, p. 140.

⁴⁹ Organização de dois princípios formativos distintos, a formação geral e a técnico-profissionalizante.

A solução se assenta, segundo o Ministério da Educação, na organização de uma escola “unitária”, que ofereceria a mesma educação escolar a todos que nela ingressassem e permanecessem. A aparente homogeneização da “oferta” do ensino médio, garantindo uma formação igualitária a todos que ingressarem e permanecerem na instituição escolar, proposta pelo Ministério conduz a uma dúvida do seu poder efetivo de transformação, pois, são minimizadas as condições históricas, culturais e econômicas dos sujeitos por ela atingidos. E mais, são impostas categorias pedagógicas ainda não refletidas e reelaboradas pelos profissionais que irão operacionalizá-las, torná-las vivas. Dificulta-se, assim, a realização destas categorias nas atividades do professor.

Necessário se faz, a partir desses questionamentos, recuperar alguns princípios orientadores da atual reforma. Na citação de RAMOS, é possível identificar o que atualmente se institui como a identidade do ensino médio, a saber, preparação básica para o trabalho – no momento presente em que ele é precarizado – e a continuidade dos estudos como garantia dos direitos, da cidadania. Esta preparação teria como referência o trabalho pedagógico a partir de competências básicas.

A centralidade da noção competência na proposta de formação do ensino médio, está em consonância com as orientações das agências multilaterais, dentre elas a UNESCO, e também com as exigências do mundo do trabalho. Mediante essa perspectiva o ensino médio, através da formação geral deve garantir aos alunos o desenvolvimento da capacidade de mobilização de conhecimentos e *savoir-faire* que lhes permitam gerir suas vidas nas situações a que são submetidos. Segundo MACHADO,

A referência subliminar ao modelo de competências, aparece no entanto, quando adverte as razões que justificam a necessidade desta base consistente de formação. Aceita-se como fato consumado, e com o qual teríamos que nos conformar, que a partir deste final de século as pessoas teriam que aprender a se conduzir de maneira autônoma, ou seja, a se virar sozinha e a lidar com projeto de vida sempre aberto, ou seja, indefinido, sem perspectivas claras, cheios de interrogações. A linha de argumentação em favor da sólida formação geral é portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade cada vez mais rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de

atividades; [...] assim é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral.⁵⁰

Muitos dos conceitos utilizados para reorganizar a proposta de formação em curso, por força da reforma, são provenientes do mundo do trabalho e das transformações da atividade produtiva medidas pelos avanços tecnológicos. Neste espaço, se identifica um gradativo esgotamento do modelo taylorista / fordista, e a apropriação de orientações do chamado modelo japonês de organização do trabalho. Segundo KUENZER. “Em decorrência das mudanças ocorridas no ‘mundo do trabalho’ pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva as velhas formas de organização tayloristas fordistas deixam de ser dominantes”⁵¹. Mesmo considerando que a substituição destas formas de organização no Brasil não sejam homogêneas, alguns princípios emanados da nova forma de organização do trabalho, tem sido incorporados nos discursos representativos das diferentes esferas sociais. Tem-se, como exemplo desta apropriação a elaboração da proposta de formação a ser desenvolvida no ensino médio, pautada na noção competência, e que ganhou significatividade originalmente no espaço da formação profissional, decorrentes das exigências e reformulações do meio produtivo. No Brasil, segundo MACHADO,

Contexto caracterizado por frágil tradição de negociação social, essa institucionalização passa, primordialmente, pela iniciativa política da administração do Estado, que preenche uma função importante de reformar ideologicamente a consciência social e de dar à noção de competências o caráter oficial de uma instituição.⁵²

Esse movimento de reforma ideológica possui como mecanismo de efetivação, a organização escolar através da revisão e da apropriação do conceito de competência nos currículos alternando, assim, os objetivos, o tratamento dos conteúdos e os métodos a serem desenvolvidos na formação. A institucionalização da noção competência supõe lidar com a formação, tendo como foco a instabilidade do trabalho e a necessidade do “aprender a

⁵⁰ MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**, Campinas/SP: v. 1, nº 1, março/1990, p. 85.

⁵¹ Op. Cit., p. 32.

⁵² Op. Cit., p. 98.

aprender” como referência fundamental do processo formativo do ensino médio. Assim sendo, à proposição de reorganização da ação pedagógica são incluídas também as novas características e exigências feitas ao trabalhador. Segundo CASTIONI,

No atual estágio de desenvolvimento capitalista estariam sendo valorizados três tipos de competências dos trabalhadores: I) Competência de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; II) competências relacionais e III) Competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento.⁵³

Tais características são reinterpretadas e adaptadas ao contexto formativo do ensino médio. É possível averiguar algumas semelhanças conceituais entre a proposta teórica do novo modelo de organização do trabalho e aquelas expressas na Reforma educacional. Este novo modelo de organização do trabalho apresenta novas exigências ao trabalhador tendo em vista uma melhor adaptação à produção flexível, sendo esta última entendida como a

reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção, dada pelo sistema global do capital. Uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor [...]. Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções [...]. A produção se estrutura num processo produtivo flexível que permite o operário operar simultaneamente várias máquinas [...]. Melhor aproveitamento possível do tempo de produção.⁵⁴

Essa produção flexível conduz a uma mudança na configuração dos postos de trabalho, em relação ao tempo e ao espaço na execução da atividade, centrando no trabalhador uma maior “responsabilidade” no processo produtivo, pois, a ele é exigida a compreensão do processo como um todo e a execução de diferentes tarefas numa constante reavaliação do processo de produção. O modelo de organização do trabalho exige do trabalhador maior flexibilidade no uso que ele faz de si mesmo. Segundo ROSA, analisando de modo crítico o termo “flexibilidade” aponta que ele é “tido como categoria analítica e/ou conceitual, constituindo-se no ‘novo paradigma ou padrão de gestão do

⁵³ Op. Cit., p. 57.

⁵⁴ Op. Cit. ANTUNES, Ricardo. 2000, p. 54/55 e 115.

trabalho’, de sua organização e divisão, em oposição ao ‘padrão’ taylorista e fordista”⁵⁵. Instaure-se nesse processo um novo uso de si por outrem e, no mesmo ato, novo uso de si por si mesmo. A autora assim caracteriza essas novas exigências,

‘*Ser responsável*’ em nome da obtenção da qualidade do que se produz é a realização nos atos de trabalho de novas obrigações, expressas como responsabilidades que devem ser cumpridas pelos trabalhadores [...] Cada trabalhador, no cumprimento das obrigações, vai aprendendo a ser multifuncional ou flexível ou polivalente, executando múltiplos trabalhos: os de inspeção e os da manutenção produtiva.⁵⁶

Tomando como base as análises apresentadas por ROSA e CASTIONI⁵⁷, pode –se afirmar a existência de relação entre as exigências próprias do mundo do trabalho e as exigências de formação assumidas na proposta pedagógica do ensino médio, como é o caso da competência para a educabilidade, o “*aprender a aprender*”. Também o autodidatismo, ou seja, a construção do conhecimento motivada por interesses e necessidades individuais, e não necessariamente por imposição institucional é, apontado como a principal característica da formação humana na atualidade, visto a rapidez das mudanças do conhecimento técnico e informacional. Assumindo essa orientação a proposta do ensino médio prescreve que o trabalho pedagógico, seja desenvolvida a partir de competências e habilidades. A construção de competências sugere a capacidade de mobilização de conhecimentos e habilidades em resposta às situações inusitadas. Isto responderia à capacidade da multifuncionalidade e da polivalência, implementadas pelo acesso aos conhecimentos básicos e às possibilidades do seu exercício.

⁵⁵ ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004, p.52.

⁵⁶ ROSA, Maria Inês. Do Governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, setembro/1998, p.136.

⁵⁷ Cf. ROSA, Maria Inês. Do Governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, setembro/1998, p.135.

_____. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à Competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador dos novos conceitos em educação**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

A caracterização da atividade de trabalho e das habilidades humanas necessárias para a adaptação às constantes transformações serão os elementos orientadores na elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, sendo a noção competência um dos seus elementos fundamentais.

1.3 – A Proposta de formação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs)

A proposta curricular no nível médio de ensino estabelecida por força da reforma educacional, compreende como objetivo principal do ensino médio a criação de espaços 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”⁵⁸. Esse objetivo expressa aquilo que se espera implementar no espaço pedagógico da escola, no ensino médio, a saber, a implantação de um modelo formativo de conformação, adaptação dos sujeitos/alunos às características concebidas como adequadas ao atual estágio da sociedade, especialmente em relação ao novo modelo de organização do trabalho. Buscar-se-á neste momento apresentar e analisar, não exaustivamente, a organização pedagógica proposta para o ensino médio a partir dos PCNs, ou seja, que prescrições devem ser seguidas para efetivação daquele objetivo, segundo esse documento. É importante ressaltar que essas prescrições são resultado de uma determinada visão da realidade. Segundo RAMOS,

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando [...] uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar

⁵⁸ PCNs, 1999, p. 72.

cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade.⁵⁹

Em consequência dessa forma de apreender o mundo e, em decorrência a proposição de uma organização pedagógica condizente, verifica-se uma dissimulação no plano teórico das verdadeiras condições de efetivação da proposta e das características da escola enquanto instituição formativa, bem como, de sua função. Essa dissimulação é apreendida quando da observação das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas (preparação do profissional da educação, condições de trabalho, etc). A proposta de formação apresentada nos PCNs, agrupa a formação básica para o trabalho e formação geral numa única modalidade. O Parecer 15/98, documento que integra os PCNs entende por preparação básica para o trabalho aquela que é forjada a partir do desenvolvimento das competências básicas. A esse respeito assim se pronuncia a Relatora:

A concepção de preparação para o trabalho [...] aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças na demanda de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo.⁶⁰

Vimos salientando que a reformulação do ensino médio possui uma proposta de formação convergente com as transformações produtivas em processo na sociedade atual. Essa nova conformação do ensino médio é apresentada nos PCNs. Este documento possui, como parte integrante de seu corpo teórico, o Parecer 15/98, a Resolução 03/98, o texto da LDB 9394/96 e a descrição das Diretrizes Curriculares, a partir de sua divisão por áreas, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A proposta curricular apresentada nos PCNs possui como orientação a seguinte definição do nível médio de ensino:

O Ensino médio [...] é etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimentos e

⁵⁹ Op. Cit., RAMOS, 2001, p. 129.

⁶⁰ PCNs, 1999, p. 70.

participante do mundo do trabalho e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ cidadão.⁶¹

Depreende-se dessa citação, extraída dos PCNs, a idealização de um nível de escolaridade, o do ensino médio, fundamentada numa formação geral básica, que é geral mas também deve garantir a formação básica para o trabalho, promovendo a autonomia intelectual e a cidadania graças à incorporação de conhecimentos, habilidades, tidos como básicos, ou seja, elementares, indispensáveis, necessários para o entendimento das rápidas mudanças que se processam em sociedade e para a adaptação ao mundo do trabalho. O risco nessa proposição, a saber, formação geral e formação de competência para o trabalho, pode ser o esvaziamento de significado e de condições de efetivação tanto de uma quanto da outra finalidade.

A proposta de formação se orienta pela noção de educação básica, por isso faz referência a uma educação de caráter geral, entendida como a formação de competências e habilidades – expressões próprias dos PCNs – indispensáveis ao desenvolvimento do homem. Retomando as palavras dos PCNs quanto à formação, tem-se que ela “[...] se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informações”⁶². Nesse particular, o documento (PCNs) retoma o que está expresso no relatório para a UNESCO: o compromisso de desenvolver a capacidade de aprender a conhecer ou “*aprender a aprender*”. A noção do “aprender a aprender” está vinculada, segundo o texto do Parecer, à autonomia intelectual, entendida como a capacidade de mobilização de conhecimentos, a capacidade da formação de juízos de valor próprios. Importante considerar nesta definição, do “aprender a aprender”, o que aponta CASTIONI. Segundo esse Autor, “o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como formação adaptativa dos indivíduos e não formação integral e uma para que estes questionem o meio em que vivem”⁶³. A afirmação de CASTIONI permite apreender que a proposta de formação apresentada nos PCNs atende às exigências do mundo produtivo, do mercado, da informação, do avanço tecnológico não se apresentando como atividade de

⁶¹ PCNs, 1999, p. 35.

⁶² PCNs, 1999, p. 35.

questionamento e sim como atividade de reapropriação imediata de informações pertinentes a esses contextos, necessárias ao acompanhamento das rápidas mudanças, informacionais, produtivas e culturais. Também é possível a partir da análise apresentada por CASTIONI, verificar uma opção reducionista de formação por parte dos PCNs, pois, este assume como compromisso propiciar a adaptação dos alunos às mudanças sociais, não assumindo no mesmo ato, a análise e possível contraposição aos valores construídos socialmente, àqueles que se vinculam fundamentalmente ao desenvolvimento capitalista.

Neste contexto, considerando que a função do ensino médio é proporcionar formação geral e formação para o trabalho, tem-se a aproximação entre a noção de competências necessárias ao pleno desenvolvimento do homem e as competências necessárias à inserção no processo produtivo, como se fossem equivalentes. Nessa compreensão não há estranhamento em se reduzir os objetivos formativos da escola à assimilação de conhecimentos que permitam a adaptação ao meio, na nossa interpretação uma visão reducionista da função social da escola, pois, o conhecimento assume uma função meramente instrumental. O Artigo 35 da LDB 9394/96 esclarece os princípios orientadores que devem conduzir a proposta de formação, possibilitando o trabalho com as duas dimensões anteriormente explicitadas, a saber, competências para o desenvolvimento humano e competência para o trabalho. Neste sentido, o nível médio de ensino deverá propiciar:

I - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos [...];
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; [...] IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.⁶⁴

Tais finalidades, segundo proposta do Parecer 15/98, exigem, em função das constantes transformações pelas quais passa a sociedade, a instauração da atividade

⁶³ Op. Cit. CASTIONI, 2002, p. 34

⁶⁴ PCNs, 1999, p. 46.

permanente de aprendizagem, ou seja, propiciar ao aluno condições para que se instaure a prática da pesquisa, ou como indicando por Jacques Delors, o “*aprender a conhecer*”. Os PCNs incorporam os princípios de formação presentes no Relatório para UNESCO, como anteriormente indicado, denominados quatro pilares da educação: “*Aprender a conhecer*”; “*aprender a viver juntos*”, “*aprender a viver com os outros*”; “*aprender a fazer*”; “*aprender a ser*”⁶⁵. A reforma e construção de uma proposta curricular distinta da até então em vigor, amparou-se naqueles princípios. Segundo o Art. 36 da LDB,

O currículo do ensino médio [...]: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.⁶⁶

A nova reformulação curricular do ensino médio incorpora as disciplinas tradicionalmente existentes nos currículos escolares, impondo-lhes uma nova configuração e orientação pedagógica. As disciplinas são agrupadas por afinidades teóricas em áreas do conhecimento, *Linguagens e suas tecnologias*; *Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; *Ciências Humanas e suas tecnologias*. O conhecimento é selecionado e organizado nas diferentes áreas, considerando as competências estabelecidas como prioritárias. Os Parâmetros apontam como fundamental para o sucesso do trabalho pedagógico, os procedimentos interdisciplinares, interpretados pelos PCNs como recursos metodológicos. Ao mesmo tempo, que se lança mão desse procedimento é prescrita a necessidade de contextualização, vista como mecanismo de articulação entre teoria e prática. Em relação a esta articulação, os PCNs trazem em sua proposta pedagógica uma novidade terminológica e conceitual⁶⁷, o trabalho com as “*tecnologias*”.

⁶⁵ CF. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1999.

⁶⁶ PCNs, 1999, p. 69.

⁶⁷ Considera-se uma novidade terminológica, porque, na reforma anterior é subentendido e não explícito o trabalho com as tecnologias. Conceitual, porque acrescenta a esse conceito a responsabilidade do desenvolvimento do eixo preparação básica para o trabalho.

A tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho, [...]. Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se trata apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos. [...] Dessa maneira a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB.⁶⁸

A educação é orientada por competências gerais, às quais se subordinam os conteúdos e os objetivos. Há nos PCNs a proposição de substituição do currículo enciclopédico através da revisão da noção de conteúdos escolares. Estes são tipos como meios de constituição de competências e habilidades. Portanto, são tidos como ferramentas para o desenvolvimento das competências. Isto significa que os conteúdos escolares não são considerados como os resultados de conhecimentos historicamente construídos e didaticamente selecionados, portanto não possuem uma finalidade em si próprios. É, sob esse prisma que a compreensão dos objetivos de ensino são reformuladas. Essa nova modelagem da organização pedagógica tem como centro do trabalho escolar o treinamento de competências e habilidades orientado pelo “*aprender a aprender*”. Segundo DUARTE:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim o de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural na sociedade atual.⁶⁹

Essa proposta curricular desenvolve-se com base no que se chamou nos PCNs de consignas. Estas consignas são como um “contrato ético” que deve ser assumido pelo

⁶⁸ PCNs, 1999, p. 106.

⁶⁹ DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas SP: Autores Associados, 2000, p. 9

professor quando do desenvolvimento de seu trabalho formativo, tendo em vista os objetivos traçados nos PCNs. Intenta-se com essas consignas apresentar uma gama de valores que deverão compor a atividade do professor e do aluno. Assim, são estabelecidas nesse documento três consignas compreendidas como referências para a orientação da atividade pedagógica, sendo consideradas no tratamento dos conteúdos das áreas, no processo de avaliação, na organização dos procedimentos de ensino. A primeira consigna refere-se à estética da sensibilidade, que busca incentivar “[...] a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”⁷⁰. Essa consigna provém da área da filosofia, mais precisamente, da reflexão filosófica relativa tanto ao conceito do Belo quanto as diferentes manifestações artísticas. Ela é assumida nas orientações curriculares do ensino médio como mecanismo possibilitador da ativação da sensibilidade, sendo esta, compreendida como capacidade de olhar o mundo e sensibilizar-se com suas manifestações, o que significa romper com a padronização, com a naturalização dos fatos, identificando neles seus fundamentos sociais e culturais. Esta orientação é assumida como recurso de contraposição à situação social vigente que se caracteriza pela naturalização da desigualdade, da violência e da indiferença. É pressuposto no documento que o professor quando da organização de cada atividade que pretende orientar em sala, o faça tendo no horizonte a referência dessa consigna. A preocupação com o desenvolvimento de disposições valorativas como essas parece estar na “contramão” da proposta que repetidas vezes apresenta a adaptação como a principal finalidade da educação escolar. Pode-se supor dessa finalidade que a “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”, sejam convocadas justamente para facilitar a adaptação, ao meio social, cultural e produtivo.

A segunda consigna é a política da igualdade, que: “[...] vai expressar a busca da equidade, no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e outros benefícios sociais e no combate à todas as formas de preconceito e discriminação por

⁷⁰ PCNs, 1999, p. 20.

motivo de raça, sexo, religião, cultura”⁷¹. Essa recomendação apresenta, como necessário ao desenvolvimento das atividades educativas, o estabelecimento de um exercício permanente de conscientização que conduza ao reconhecimento da igualdade formal e, ao mesmo tempo, a internalização do reconhecimento no outro desse mesmo direito. A terceira consigna concerne à ética da Identidade, apresentada numa situação de interdependência em relação às duas anteriores. De acordo com essa consigna, “[...] esta ética se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição”⁷². Depreende-se nessa afirmação a intenção de estabelecer no ambiente escolar um espaço de reconstrução das relações e, por consequência, da formação da identidade do aluno.

As chamadas consignas estabelecidas pelos PCNs são a referência para o desenvolvimento do trabalho formativo, que se efetivará por meio da proposta curricular. Essa proposta se materializará na construção do currículo e na sua efetivação no espaço escolar. A proposição formativa dos PCNs, especialmente quando da apresentação dessa consignas, que se materializariam no plano dos valores e da alteração do comportamento, é extremamente pretensiosa. Isto porque ela apresenta como realizada, e plenamente, a alteração desses valores e comportamentos dos alunos e dos professores, que orientam esse processo, a partir da mudança no tratamento dos conteúdos e procedimentos, no currículo. Supostamente a alteração na ordem técnico-pedagógica amenizaria ou resolveria problemas de ordem econômica, cultural, histórica, entendida aqui como a experiência ou história desses sujeitos.

Ainda em relação à organização pedagógica, a construção do currículo para o ensino médio, segundo os PCNs, deve contemplar uma base nacional comum e uma parte diversificada. A base nacional comum deve, através do desenvolvimento de competências e habilidades básicas, garantir a preparação para a continuidade dos estudos e também trazer em si a dimensão da preparação para o trabalho. Compõem essa base nacional comum, segundo prescrição da LDB,

⁷¹ PCNs, 1999, p. 77.

⁷² PCNs, 1999, p. 24.

estudos da língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do um mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola.⁷³

Essa proposta de formação geral e para o trabalho, de acordo com a proposta dos PCNs, se efetivaria na medida em que os conhecimentos são apreendidos de forma “significativa” e “problematizadora”, ou seja, na medida em que possam ser “mobilizados” para resolução de problemas nas situações cotidianas. O treinamento de competências e habilidades através dos conteúdos selecionados realizaria essa “simbiose” entre formação geral e formação para o trabalho. Já a parte diversificada destina-se a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, as quais devem ser, então, incorporadas ao currículo. É importante ressaltar que a parte diversificada “não é profissionalização, é diversificação de experiências escolares”⁷⁴, ou seja, implementação de conhecimentos que sejam representativos naquela comunidade. A parte diversificada pode ser também fonte de aprofundamento de determinada área de conhecimento reforçando, com isso, a idéia de que a formação básica e, para o trabalho, estão presentes tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada.

É prescrito que os conhecimentos desenvolvidos tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada devam receber um tratamento consubstanciado na contextualização e na interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é apresentada como recurso à superação da especialização dos conhecimentos das diferentes áreas, visto esta especialização ser tida enquanto fragmentação. Nos PCNs a interdisciplinaridade é tomada como um procedimento de ensino, que colocará em curso a relação entre os diferentes objetos de estudo e as diferentes formas de apreensão. Segundo os PCNs, discutir apropriação ativa e criativa dos conhecimentos pelo sujeito exige, necessariamente, fazer

⁷³ PCNs, 1999, p. 31.

⁷⁴ PCNs, 1999, p. 37.

menção à forma de tratamento dos conteúdos e da articulação entre as áreas de conhecimentos.

A organização curricular proposta para o ensino médio indica a necessidade da realização de um trabalho pautado numa postura interdisciplinar, pois, segundo JAPIASSU, “falar de metodologia do interdisciplinar significa, antes de tudo, falar de disciplinas operantes e cooperantes”⁷⁵. Segundo este autor, o conhecimento interdisciplinar não se realiza apenas no domínio da informação recíproca entre as disciplinas quer dizer, no nível da permuta de informações entre duas organizações disciplinares, isto porque as condutas das duas organizações permanecem independentes e não se alteram. A interdisciplinaridade implica numa vontade e num compromisso de elaborar um marco mais geral em que cada uma das disciplinas em contato se modifique, criando um vínculo de dependência mútuo. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, resultando numa intercomunicação e num enriquecimento recíproco e, como consequência, numa transformação de suas metodologias de investigação, numa modificação de conceitos, de terminologias fundamentais. A forma de compreender a interdisciplinaridade, apresentada por JAPIASSU, aponta para a dificuldade de efetivação desse tipo de atividade no espaço escolar, pois, não é a norma prescrita que o fará e sim a atividade de cada profissional envolvido no processo. Isso exige a garantia de algumas condições, a saber, condições materiais e financeiras, tempo para construção de projetos coletivos garantidos na proposta pedagógica e na carga horária de trabalho do professor e, fundamentalmente a incorporação e compreensão por parte do professor desse projeto. Condições estas que não se garantem apenas com a proposição de mudanças presentes no texto dos documentos oficiais, porque os PCNs propõem o trabalho interdisciplinar mas mantêm na sua proposta curricular a organização disciplinar, inclusive na apresentação das competências e habilidades.

O trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade exige a atividade da contextualização para tomar o conhecimento mais “significativo”. Essa é, e se faz presente através da “transposição didática”, entendida como a atividade de articulação entre conhecimentos teóricos e atividades cotidianas, por meio da qual será possível transpor o

⁷⁵ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 117.

espaço de sala de aula através do trabalho de problematização dos conhecimentos. Segundo os PCNs:

O tratamento contextualizado é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objetivo do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contexto valorizados explicitamente pela LDB São o trabalho e a cidadania.⁷⁶

A contextualização dos conhecimentos se institui como mecanismo de reforço do princípio formativo baseado em competências pois essas exigem, segundo prescrição dos PCNs, o desenvolvimento da capacidade de mobilização de informações, de recursos, de esquemas, para a resolução de situações problemas, próprias do cotidiano. Esta capacidade, como já destacado, lhe permitiria o enfrentamento de situações inusitadas e a adequação às diferentes exigências sociais. Isto justificaria a idéia, de ser o trabalho e a cidadania os contextos de referência para a formação do homem. Segundo LOPES, “nessa idéia os contextos referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses espaços, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade”⁷⁷. Assim, essa proposição do trabalho interdisciplinar e do trabalho, a partir da contextualização, reforçam um tipo de formação que se orienta pela finalidade da adaptação.

⁷⁶ PCNs, 1999, p. 41.

⁷⁷ LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** www.senac.br. 18/05/02, p. 4.

CAPÍTULO II

O TRABALHO COMO CONTEXTO E DIRETRIZ BÁSICA DA FORMAÇÃO NOS PCNS DO ENSINO MÉDIO

Nesse capítulo assumindo por referência a Reforma do Ensino Médio empreendida a partir da Lei 9394/96, tem-se por objetivo analisar o princípio da *formação básica para o trabalho* norteadora dos parâmetros curriculares estabelecidos para esse nível de ensino. A análise da categoria trabalho presente nos PCNs se realizará a partir da distinção e da compreensão do trabalho como execução e do trabalho como uso de si por outro, esta última concepção está presente na abordagem ergológica¹.

Parte-se da hipótese de que quando se elege a formação básica para o trabalho como um dos objetivos do ensino médio isso se faz fundado numa compreensão do trabalho como execução, na medida em que prescreve as características que devem ser alcançadas pelos alunos, na sua atividade formativa. Estas características são aquelas ditadas pelo novo modelo de organização do trabalho, o qual é configurado pela concepção do trabalho como execução². Decorrente dessa compreensão, estabelece-se, como finalidade formativa, a adaptação – por meio do desenvolvimento de competências e de habilidades – ao meio produtivo e às exigências do novo modelo de organização do trabalho e sua base técnica, a da micro-informática e a eletrônica³, assumindo o conhecimento uma função instrumental.

De acordo com a análise de ROSA, o trabalho como execução pressupõe o controle da atividade humana do trabalho pelas normas antecedentes ou antecipadoras do trabalho, que constituem o trabalho prescrito, controle este que nega o sujeito e sua experiência. Já a

¹ Cf. SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Uso de si. **Pro-posições** – Vol.1 nº 5 (32), Julho 2000.

² Cf. ROSA, Maria Inês. **Mudanças no Uso de Si e Testemunhos de Trabalhadores (Com Estudo Crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004, capítulos 2 e 4.

concepção do trabalho como uso de si não nega o sujeito e sua experiência porque no ato em que se dá esse uso dá-se juntamente, o uso de si por si mesmo⁴.

Analisaremos o princípio que orienta a proposta de formação presente no ensino médio, ou seja, o da formação básica para o trabalho, a partir da concepção do trabalho como uso de si, destacando que esse uso, aquele feito nos PCNs, se baseia na definição do trabalho como execução. Segundo ROSA,

A concepção de trabalho como uso de si por outrem/uso de si por si, nesta tensão, exprime a norma ergológica – a condição humana de ‘o homem querer SER sujeito de suas normas’, que a temporalidade econômica e seus modelos conceituais sobre o trabalho querem ter como privilégio. É esta condição humana que faz sempre do trabalho o lugar de debates/afrontamentos de normas antecedentes, conhecimentos/valores nos atos de trabalho. Confrontam-se o modo de trabalho prescrito com outros modos de trabalho, outras racionalidades ou ‘lógicas’ e outros valores, atestando a impossibilidade de captura, no nível da norma epistêmica, do ‘objeto’ trabalho⁵.

Ao analisar o trabalho como uso de si por outro (outrem) e uso de si por si mesmo, a autora demonstra a complexidade da atividade humana de trabalho que se dá na trama de relações e afrontamentos entre as normas antecedentes, que são as prescrições, conforme salientamos acima, que intencionam o controle e a conformação da atividade do sujeito, a experiência e os valores. A dinâmica instaurada entre essas dimensões demonstra a impossibilidade de previsão e de controle absolutos da atividade humana de trabalho e também a resistência do sujeito à subjugação.

Uma proposta de formação que possui por finalidade a adaptação, por meio da formação básica para o trabalho, terá seus objetivos atingidos parcialmente e, ao mesmo tempo, debilitará a reflexão a respeito de possíveis atividades de fortalecimento da

³ Cf. ROSA, Maria Inês. Op.cit.

⁴ ROSA, Maria Inês. **Mudanças no Uso de Si e Testemunhos de Trabalhadores (Com Estudo Crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004.

⁵ Ibidem, p. 151 (grifos da autora).

resistência⁶ em relação às imposições externas (condições de trabalho, valores capitalistas e as normas antecedentes prescritivas do trabalho). ROSA analisa a atividade humana tendo como referência a abordagem ergológica. Este percurso também está presente na obra de SCHWARTZ⁷, que como procedimento para análise da atividade humana do trabalho apresenta o dispositivo de três pólos, que representam os patrimônios do trabalho que decorrem da atividade humana e a compõe. Esses pólos: os conhecimentos protocolares, (pólo I), ou seja, os conhecimentos formais que são resultado da construção histórica da humanidade, incluídos nossos conhecimentos e as normas antecedentes; os saberes da experiência (pólo II), resultado da história de vida do indivíduo, que manifestam as “forças de convocação” do sujeito nas atividades singulares; e no fecundo encontro entre esses dois pólos se constitui, mediado pela exigência ética e epistemológica, a dimensão valorativa⁸, os valores, (pólo III)⁹.

Assim, ao mostrar a complexidade constituinte da atividade humana, a abordagem ergológica permite, no caso particular desse estudo, reconsiderar a proposta de formação do nível médio de ensino. Através da apropriação de algumas de suas categorias, analisar-se-á os PCNs, buscando avaliar quais as possibilidades da escola na contribuição para a realização do princípio formativo por ele (PCNs) proposto ou a necessidade de sua revisão. Partindo-se da abordagem ergológica, pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares

⁶ Cf. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

⁷ Cf. Yves Schwartz. Trabalho e Uso de Si. **Pro-posições**, vol. 1 nº 5, julho 2000. _____. **Revista Presença Pedagógica**, v.7, n.38, 2001.

⁸ Como referência para complementação e compreensão do sentido dos três pólos cito Luis Durive que assim os apresenta: “a) um ‘pólo da atividade humana’, que não cessa de retratar os saberes e os valores em situações singulares e que está engajado na transformação do mundo. B) ‘um pólo dos saberes formais’, aquele dos conceitos que foram conquistados sobre as aderências locais, que alcançaram o nível de generalidade indispensável para transferir, antecipar, progredir; c) ‘um pólo que supervisiona as trocas’ e fecundações recíprocas dos dois primeiros pólos e que tem uma dupla característica: de ‘uma exigência ética’: a modéstia, a humildade na abordagem da atividade, porque nenhuma palavra nenhum discurso, nenhum modelo pode antecipar e dizer tudo de antemão sobre os conteúdos dessa atividade [...]; de ‘uma exigência epistemológica’: a produção de saberes formais a partir de saberes ocultos na atividades não é fácil; o conceito tende para o geral quando, pelo contrário, a atividade tende para o específico. Esta tensão do geral e do específico está justamente no âmago do processo ergológico”. DURRIVE, Luis. Formação, trabalho, Juventude: uma abordagem ergológica. In: **Pro-posições** – vol. 13, n. 3 (39), set./ dez. 2002, p.27.

⁹ Cf. SCHWARTZ, Yves. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, Nº 65, Dezembro, 1998.

estabelecidos para o ensino médio são normas antecedentes, prescrições e pretendem um tipo de enquadramento do aluno, isto é, a construção de competências e habilidades gerais que possibilitem a adaptação ao meio produtivo do trabalho, orientada pelas exigências do “novo modelo de organização do trabalho”.

O capítulo será organizado em duas partes. Na primeira, analisar-se-á a partir da abordagem ergológica, como o conceito trabalho aparece nos PCNs bem como a vinculação dessa forma de tratamento com as exigências do “novo modelo de organização do trabalho”.

Na segunda parte, com base na análise desenvolvida na primeira parte do capítulo e nas reflexões sobre educação e cultura de Theodor Adorno¹⁰, apresentaremos considerações no sentido de indicar os problemas e os perigos em se conceber uma proposta pedagógica pautada na formação básica para o trabalho que possui por princípio a adaptação.

¹⁰ ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

2.1 - Proposta pedagógica do ensino médio - incorporação no “conceito de formação básica para o trabalho” das exigências do mundo do trabalho.

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 35 as finalidades do ensino médio, prescrevendo-lhe, além da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, a função de preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Trabalho e cidadania são os contextos sobre os quais deve se assentar a proposta de formação dos jovens que procuram esse nível de escolaridade. Segundo os PCNs,

O trabalho e a cidadania são previstos como principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa **adaptar-se** às condições em mudança na sociedade, especificamente **no mundo das ocupações**. A LDB, nesse sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. [...] Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do **processo produtivo**, a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo¹¹.

O mundo do trabalho é entendido, na perspectiva apresentada pelos PCNs, como um espaço de ocupações possíveis que exigem para a sua execução um número de competências consideradas básicas, ou seja, aquelas que são fundamento para qualquer ação. Essas competências devem, segundo a proposta, serem desenvolvidas no ensino médio. É clara a opção nos PCNs pela formação que contribua com a adaptação dos alunos às condições de mudanças nas atividades de trabalho que tem lugar na esfera produtiva. À educação formal é delegado um papel em função dos avanços tecnológicos e dos seus desdobramentos sobre o processo produtivo e sobre as relações sociais, o de adaptar, conforme já destacado, aqueles que freqüentam a escola às exigências do mundo do trabalho e às novas representações e conhecimentos que derivam do avanço tecnológico.

¹¹ PCNs, 1999, p.86, (grifos nossos).

A adaptação às condições de mudanças na sociedade e ao mundo das ocupações proposta nos PCNs, dar-se-ia na medida em que a escola, através do seu trabalho, incorporasse as exigências de formação feitas aos trabalhadores na realização da atividade do trabalho. Através da avaliação da atividade do trabalho constroem-se padrões que devem ser seguidos para que se atinja maior *rendimento* com maior *qualidade*. Estes padrões ou normas constituem o trabalho prescrito. O trabalho prescrito é a materialização em normas daquilo que deve ser executado pelo trabalhador no intuito de atingir os objetivos estabelecidos pela gerência e chefia na produção. Segundo ROSA, na elaboração dessas prescrições “busca-se a coincidência entre normas e atividade do trabalho real”¹². Os PCNs representam as normas antecedentes que padronizam o que se espera que seja alcançado pelos alunos desse nível a partir de seu processo de formação. Como indicado no primeiro, capítulo a organização curricular do nível médio incorporou, em relação às exigências formativas, características do novo modelo de organização do trabalho que de acordo com a análise de ROSA¹³ “repropõe” o ideal político taylorista.

Hoje, a nosso ver, está em curso uma nova forma de governo dos homens, nas situações de trabalho, pelo sistema de trabalho integrado ou flexível, que repropõe o ideal político taylorista. Tenta-se novamente (re) qualificar o *Ser* trabalhador, ou seja, produzir um ideal ou um dever ser, porém em oposição ao anterior. Pressupõe-se que aquela representação do homem na condição de trabalhador submetido às regras antecipadoras de fato, realizou-se pelo governo do trabalho taylorista (Schwartz 1981 e 1997). Em outras palavras, é como se o homem, na condição de trabalhador, tivesse sua subjetividade esmiuçada, esquadrinhada, dirigida, controlada, em suma, capturada, sob esse governo, e realizado o ideal de ser que somente executa e outros pensam por ele. Isto implica que, sob a Nova Organização do Trabalho, não mais haveria esse ideal como dever ser do trabalhador, mas sim o de um ser que une a ação e o pensar, em nome de “saber ser responsável”¹⁴

¹² ROSA, Maria Inês. Uso de Si e Densificação do Trabalho. Trabalho apresentado na 2ª Jornada Pluridisciplinar de Situações de trabalho. UFMT, Cuiabá, 4-5/09/2003, p.8.

¹³ Cf. ROSA, Maria Inês. Do Governo dos Homens: “Novas Responsabilidades” do Trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, Setembro/98.

¹⁴ Ibidem, p.135-136, (Grifos nossos).

A reproposição do ideal político taylorista se faria sentir no novo modelo de organização do trabalho, segundo ROSA, na proposição de um novo “dever ser do trabalhador”, ou seja, o trabalhador *deve* utilizar de seus conhecimentos e habilidades para resolução de problemas que têm lugar na atividade de trabalho, onde para tanto ele deve unir “ação e pensar”, sendo que nessa visão é obrigado a “*administrar tudo*”, ele “*faz tudo*” conforme palavras de trabalhadores, operários, citados pela autora. Esse “faz tudo” de acordo ainda com ROSA, é a expressão da imposição da norma antecedente, a do “máximo de rendimento” ou do máximo de produtividade. Isto representa, segundo a autora, a densificação da dimensão gestonária do trabalho que se processa através das imposições de tempo, rendimento e *multifuncionalidade* feitas ao trabalhador no uso de si por outro (s) na atividade de trabalho real. Nessa condição atual, é exigido do trabalhador que possua maiores conhecimentos formais para que ele possa desenvolver *competentemente* as diferentes atividades que lhe são impostas, essa multifuncionalidade, nas palavras da gerência. Essa norma antecedente está presente nos PCNs quando afirma que,

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação da oportunidade de continuar aprendendo.¹⁵

O “prolongamento da escolaridade e ampliação da oportunidade de continuar aprendendo” se viabilizaria na expansão da oferta do nível médio e na mudança de sua proposta pedagógica, que a partir da reforma passa a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades superando em tese os erros cometidos na proposta de formação até então em vigor. Assim, as imposições de maior agilidade, capacidade de desempenho de diferentes funções, “capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” feitas ao trabalhador -“recursos humanos”- são tomadas como referência pelos PCNs na formulação de seu ideal formativo, que supõe a

¹⁵ PCNs, 1999, p.73

materialização no espaço escolar dos princípios elaborados por exemplo pela UNESCO: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver”, como indicados no primeiro capítulo. Está presente nos PCNs uma apologia à autonomia intelectual do aluno, a sua capacidade de resolução de problemas, de mobilização de conhecimentos de compreensão da prática social, mas essas características estão de maneira recorrente ligadas a um necessário ajustamento do aluno ao processo de mudança tecnológico, produtivo, político, social. Tanto que uma das bases de referência para a mudança dos princípios formativos é o novo modelo de organização do trabalho, que exige do trabalhador “novas responsabilidades”, mais *autonomia*, *habilidade* e conhecimentos que são tomados como instrumentos para a ação.

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.¹⁶

Essa citação retirada dos PCNs demonstra o paradoxo sob o qual se assenta sua proposta pedagógica, pois, ao mesmo tempo que sugere que a educação formal não é instrumento de *conformação* ao mundo do trabalho, faz menção à relevância e centralidade do conhecimento e portanto do acesso aos conhecimentos formais, proporcionado pela escola, para atender as exigências do desenvolvimento “tecnológico e social”. Apreende-se que nos PCNs a expressão “conformação” diz respeito à antiga proposta de educação média, pois nos cursos profissionalizantes, a formação era direcionada pelas características de uma determinada profissão, a “inclusão social” se daria via “profissionalização”. Na atual proposta de formação do nível médio a formação para o trabalho não se faz via profissionalização imediata e específica, mas vai se fazer de forma diluída e genérica através do desenvolvimento de competências e habilidades gerais, sendo essas inspiradas nas exigências do novo modelo de organização do trabalho. A conformação é reescrita com *ares* de emancipação ao apelar para o resgate das capacidades individuais dos alunos, de

¹⁶ PCNs, 1999, p. 23.

sua potência para a mudança e para a aprendizagem, características consideradas necessárias, segundo compreensão presente nos PCNs, para que seja possível acompanhar o desenvolvimento tecnológico e produtivo e adaptar-se às exigências desse meio. Os PCNs assumem a finalidade da adaptação como a única possível e como se esse movimento fosse natural.

Essas novas exigências estão diretamente vinculadas àquela compreensão do papel do “novo trabalhador”¹⁷ no desenvolvimento da atividade real de trabalho, que deve aprender a “gerir” o seu tempo e espaço de trabalho com criatividade e desempenhando funções variadas de acordo com a necessidade. Tais características fazem parte das prescrições estabelecidas pelo “novo” modelo de organização do trabalho, que centra sua atenção no sujeito, delegando-lhe novas “responsabilidades” ou seja, novas obrigações no desenvolvimento de sua atividade. Tenta-se nesse ato apreender e normatizar a atividade do trabalhador. Segundo ROSA,

No regime de trabalho capitalista, quer em suas formas de governo já existentes quer na atual, visa-se apreender e aprisionar estas sinergias pela normatização das atividades de trabalho concretas – o trabalho real – através de regras antecipadoras e prescritas¹⁸.

A autora permite através de sua análise apreender o que é característica tanto do chamado antigo modelo de organização do trabalho (taylorista – fordista) quanto do atual (neo-taylorista / toyotista / flexível / modelo japonês) ancorados na definição do trabalho como *execução*, pois ambos partem do princípio da prescrição, daquilo que se espera do trabalhador, estabelecendo uma média a ser considerada e atingida por aquele que é obrigado a realização da atividade. ROSA, ao analisar a atividade do trabalho, apreende e elabora em sua pesquisa a forma como essa atividade é apresentada nos citados modelos de organização do trabalho e os limites de compreensão que possuem em relação a atividade

¹⁷ Segundo CASTIONI citação apresentada no primeiro capítulo “estariam sendo valorizados três tipos de competências dos trabalhadores: I) Competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; II) Competências relacionais e III) Competências técnicas básicas relacionadas com diferentes campos do conhecimento”. Op. Cit., p. 57.

¹⁸ ROSA, Maria Inês. Do governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, setembro 1998, p. 138.

do trabalho real. Nesses modelos, o trabalho é entendido como execução o que supõe, como explicitado por ROSA, a abstração do Si¹⁹, a busca da subjugação do sujeito à dimensão de média da norma, que é dimensão padronizadora, homogeneizadora, conforme ressalta a autora, “construídas pela atividade de trabalho de conceituação desses modelos, realizado pelos prescritores e gerências e pela produção de conhecimentos científicos ou epistêmicos sobre o trabalho”²⁰. Nessa compreensão, a saber, a do trabalho como execução, este é tomado como “objeto” que pode ser medido, quantificado, apreendido em sua totalidade constituindo-se em dimensão do trabalho prescrito, havendo a intenção de controle total da atividade humana pela norma antecedente e, ao mesmo tempo, o domínio do meio.

Nestes modelos soblevam a definição dessas atividades como execução, visto, como destacado a abstração da norma da disciplina ergológica. Disso resulta, então, a dominância do tempo mercantil capitalista – de sua temporalidade econômica: de uma única racionalidade, de uma única norma, a do trabalho prescrito e da exclusividade de seus conhecimentos, valores. [...] Nesta atividade, ao abrigo da reestruturação produtiva, trata-se de adequar-se, adaptar-se, ajustar-se ao modelo, às normas, o meio onde vivem e trabalham homens e mulheres. Perseguição de adequação, de adaptação, de ajustamentos que, ao fim, significam a submissão destes seres, de suas temporalidades, à dos valores mercantis capitalistas e sua temporalidade, e, não obstante a isso, é o homem ser da norma. ‘Todo homem quer ser sujeito de suas normas. A ilusão capitalista está em acreditar que as normas capitalistas são definitivas e universais, sem pensar que a normatividade não pode ser um privilégio’”²¹

Como analisado por ROSA, a tentativa de controle da atividade humana de trabalho se materializa na dimensão de média da norma transformado ao nível do conceito em trabalho humano geral, desconsiderando o sujeito e o submetendo e, por conseguinte, submetendo a sua temporalidade, aos ditames da temporalidade capitalista. Esse processo de ajustamento do meio às demandas da temporalidade econômica capitalista também é apreendida no texto dos PCNs relativo ao ensino médio quando transportam para os seus

¹⁹ Cf. ROSA, Maria Inês. Uso de Si e Densificação do Trabalho. Apresentado na 2ª Jornada Pluridisciplinar de Situações de Trabalho. UFMT, Cuiabá, 4-5/09/2003.

²⁰ Ibidem, p.7.

²¹ ROSA, Maria Inês. **Mudanças no Uso de Si e Testemunhos de Trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004, p.155.

objetivos formativos, para sua proposta teórico-metodológica na organização curricular mudanças inspiradas na nova organização do trabalho e nos avanços tecnológicos. Assumem tais princípios como bons e necessários, sem apresentar, no mesmo ato, o contraponto a esses valores mercantis. Essa concepção expressa o entendimento do trabalho estritamente como execução, pois pretende atingir os objetivos pela antecipação plena da atividade humana e seu controle, sendo esta atividade considerada homogênea e pensada e controlada pela dimensão de média da norma, ou seja, de uma dimensão padronizadora ou homogeneizadora, de acordo com ROSA. Nisto reside, segundo a autora, o limite da compreensão capitalista da atividade do trabalho, pois, ela jamais é “execução” mas sim “uso de si por outro(s) e uso de si por si mesmo”. Ainda de acordo com a análise de ROSA, citando SCHWARTZ:

O trabalho não é execução mas uso de si por outro(s) e uso de si por si mesmo imersos um e outro, neste debate. Ele é, portanto, “lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a negociar: há não execução mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades”. Neste uso é o indivíduo em seu ser que é convocado, são mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos do que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo se este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidades individuais. Há uma demanda específica e incontornável feita a uma entidade a qual supõe de algum modo uma livre disposição de um capital pessoal. Tal é a justificação da palavra “uso” e tal é aqui a forma indiscutível de manifestação de um sujeito”.²²

O que a autora pretende destacar é: primeiro, a impossibilidade de controle prévio, absoluto da atividade humana, intenção presente nas normas antecedentes prescritas pelos modelos de organização do trabalho, segundo, que essa impossibilidade decorre da presença do sujeito quando da atividade de renormalização dessas normas. O trabalho, pois, não se resume em atividade mecânica de reprodução de atos e informações previamente prescritos, mas sim em uso de si por outro e no mesmo ato, uso de si por si mesmo. A tensão entre o uso de si por outro(s) e o uso de si por si mesmo que é a própria atividade de renormalização, é absolutamente singular, pois, que representa as dramáticas do uso de si construídas pela atividade e pelas normas, em seu duplo sentido, o da dimensão de média

²² Ibidem, p.134. (grifos nossos).

da norma e da dimensão do tempo criador da norma (a ergológica)²³, “[...] dando-se mediante aquelas preferências, escolhas, decisões – avaliações, no encontro entre conhecimentos/valores das normas e experiência”²⁴. Essas avaliações têm lugar sob a coerção do meio e das normas da racionalidade econômica capitalista.

Nesse sentido, considerar o trabalho de formação, aquele que se efetivará na escola por meio do contato com o conhecimento historicamente e culturalmente construído, a partir do entendimento do trabalho como “uso de si por outro e uso de si por si mesmo”, aponta o grau de dificuldade em se lidar com a construção do conhecimento e em como orientar tal processo considerando a dimensão de média norma, que é a dimensão presente nos PCNs – que a partir da reforma propõe como orientação do processo de formação o trabalho, a partir de competências e habilidades. Isto porque a formação do sujeito não está restrita à dimensão de média da norma, mas sim se dá mediada pela atividade que supõe a relação dos três pólos, a saber, dos conhecimentos protocolares, da experiência e dos valores. Assim, o trabalho a partir da dimensão de média da norma impõe que se possua uma base com categorias genéricas, como o são, por exemplo, os dos conhecimentos protocolares. Esta constatação permite perceber um paradoxo na proposta de formação por competências, pois, esta impõe-se como norma, com base na sua dimensão de média da norma, mas pretende-se a formação da competência humana industriosa²⁵, atividade que extrapola essa dimensão, pois, ela é, segundo SCHWARTZ, uma “combinatória problemática de ingredientes”, esses ingredientes são os pólos da atividade humana, já citados, portanto extrapolam as condições de controle e de orientação previamente estabelecidas, que são próprias da atividade pedagógica.

No atual modelo de organização do trabalho, a tentativa de controle da atividade humana de trabalho se desencadeará através da “densificação da dimensão gestonária do

²³ Cf. ROSA, Maria Inês. **Mudanças no Uso de Si e Testemunhos de Trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004, cap. 4.

²⁴ ROSA, Maria Inês. Uso de Si e Densificação do Trabalho. Trabalho apresentado na 2ª Jornada Pluridisciplinar de Situações de Trabalho. UFMT, Cuiabá, 4-5/09/2003, p. 6.

²⁵ Cf. SCHWARTZ, Yves. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, Nº 65, Dezembro, 1998.

trabalho”²⁶, o que supõe a reconfiguração das condições do meio onde a atividade se desenvolverá e da exigência de intensificação e ampliação da atividade do trabalhador.

A gestão, então é sobre cada trabalhador, no sentido de que ele faça o uso de si por si mesmo de acordo com a determinação e imposição da norma antecedente ‘*fazer tudo*’ ou ‘*administrar tudo*’. Nesse sentido, a densificação é não somente a intensificação do trabalho e a ampliação de seu campo mas, através delas e para além delas, ela é também a busca de dirigir e de controlar o uso *de* si por si mesmo. E isto é feito pela norma antecedente ou antecipadora do trabalho, em sua estrita dimensão de média ou de padronização/homogeneização ou, ainda, de generalização, pois todos os trabalhadores – todos no uso de si – tem um único modo de trabalho: o de ‘*administrar*’ e/ou ‘*fazer tudo*’ de acordo mesmo com essa norma antecedente.²⁷

Há como analisado por ROSA a convocação do SER para que ele apresente na atividade de trabalho real o máximo de rendimento, e essa convocação que em ato é a coerção sobre o sujeito pela norma da produção e pela imposição do “fluxo normal”, é realizada pelo trabalhador submetido que está à racionalidade capitalista. Assim, esse “modo de trabalho intenta enquadrar essas sinergias mediante constrangimento e competição e pelo descarte das competências humanas industriais dos trabalhadores [...] lançando-os ao desemprego crônico”²⁸.

A densificação da dimensão gestonária e através dela a obtenção do máximo de rendimento, considerando as novas condições de produção e o desenvolvimento tecnológico, exige do trabalhador o acesso aos conhecimentos formais tidos como básicos. Essa coerção, a saber, aquela derivada do “novo” modelo de organização do trabalho, também está presente na proposta de organização curricular dos PCNs fundada na construção de “competências e habilidades” consideradas básicas, que devem ser desenvolvidas no tempo e espaço escolares, com vistas a permitir a adaptação do aluno a sociedade, particularmente ao meio produtivo. Salienta-se que há uma noção de sociedade

²⁶ Cf. ROSA, Op.cit., 2003.

²⁷ Ibidem, p. 16.

²⁸ ROSA, op.cit., 2002, p.194.

que em diferentes momentos do texto (PCNs) é referida a dimensão produtiva. O que significa que referir-se a sociedade é referir-se também a esta dimensão, havendo, pois a redução da primeira à segunda. Como já indicado a proposta de formação presente nos PCNs assume como uma de suas referências a formação básica para o trabalho que possui como finalidade a adaptação. Tem-se como exemplo desta vinculação, que:

“o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera produtiva”²⁹.

Tal afirmativa reforça a finalidade da adaptação presente na proposta pedagógica dos PCNs, pois incorpora as exigências da esfera produtiva como necessárias e pertinentes à formação do aluno, sem empreender no mesmo ato a resistência e o questionamento quanto a validade dessa finalidade. Mais uma vez reedita-se a histórica função da escola, a da educação formal como elemento básico do desenvolvimento social. Recupera-se nesse argumento aqueles utilizados pelas agências multilaterais que pretendem pela norma, ou seja, pelas prescrições e diagnósticos que realizam, calcados a nosso ver, na dimensão de média da norma, apaziguar os problemas sociais através do mecanismo escolar. Por conseguinte, a compreensão do desenvolvimento humano fica restrita ao atendimento das necessidades do meio produtivo, instaurando-se um processo – no âmbito do discurso – de cooptação e de redução do ser humano à racionalidade econômica capitalista. Como explicitado nos PCNs:

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 da prática social³⁰.

Depreende-se que na afirmação o “novo significado do trabalho”, tomou-se por prioridade, na proposta de organização curricular do ensino médio, a incorporação do que se padronizou como sendo as características do “novo trabalhador” que empreenderia um

²⁹ PCNs, 1999, p. 23.

³⁰ PCNs, 1999, p. 25.

“saber fazer” criativo e diversificado. Esse “novo trabalhador” possui, no nível do trabalho prescrito exigências instituídas para a *execução* de sua atividade de trabalho real. Tais exigências são estabelecidas pela dimensão de média da norma, as quais prescrevem o ideal, o padrão e a forma de trabalho a ser realizado. Segundo ROSA:

‘Nosso homem padrão’ ou como comumente se refere, no campo dos estudos do trabalho e pelas gerências, ‘perfil do trabalhador’ ou ainda a fragmentação do ser vivo humano em torno dos atributos ‘saber - ser / saber - pensar / aprender a aprender / saber - fazer / saber - dizer / saber - agir / saber - ser’. Esse ideal vem ao encontro dos atributos denominados de competências, requeridas pelo novo modo de trabalho, ou seja, do trabalho prescrito. Aí o ser vivo é agente suporte deste ideal, reproduzindo esse trabalho, ‘o modo correto’ ‘sem iniciativa pessoal’, e que ‘não pode escolher nem a qualidade nem a intensidade, nem a frequência’ dos ordenamentos mencionados acima, que lhe são exigidos e impostos.³¹

O “perfil do trabalhador” ou essa “fragmentação do ser vivo humano”, definido pelas competências o qual deve ser construído, são características do novo modo de organização do trabalho. Tanto este “perfil” quanto estas competências são reeditadas pela proposta pedagógica, no nível médio. Ela prescreve a formação de competências e habilidades como recurso indispensável para a adaptação às rápidas mudanças tecnológicas, assumindo os conteúdos a função de meios para a formação das competências. Segundo os PCNs:

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre os quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para a constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos³².

Há uma crítica feita pelos PCNs, em relação ao excesso de informações, nessa citação, sendo entendido esse excesso como sinônimo de conteúdos que constituem a base dos programas curriculares desenvolvidos pelas escolas. Considera-se esse excesso de

³¹ Op.cit., 2002, p.263.

³² PCNs, 1999, p. 87.

informações como uma proposta incoerente em relação aos padrões de desenvolvimento atuais que conduziria à memorização imediata e descarte posterior da informação. Em contrapartida a isso, indica-se como parâmetro de organização do currículo as competências. Essas competências são apresentadas pelos PCNs como competências cognitivas e sociais. Nessa compreensão os conteúdos, entendidos como os conhecimentos historicamente construídos e didaticamente selecionados e observando-se os objetivos da educação formal, seriam apenas meios, instrumentos para a constituição das competências, ou seja, em relação aos conteúdos fragiliza-se o seu sentido enquanto referência da experiência formativa e de significação como legado histórico cultural do processo de humanização.

Há, portanto, a preocupação em instaurar, em detrimento da proposta de formação anterior, uma proposta de organização curricular que dê conta de atender a prioridade da formação de competências, sendo esta apreendida como a formação básica para o trabalho, contudo sem dissociá-la da formação cultural geral, tomada como uma das principais exigências na atual organização social, no entanto submetendo os conhecimentos a instrumento de formação de competências. Delega-se à escola, a partir da mudança de sua organização curricular, a resolução, ao nível formal, do problema da exclusão aos direitos sociais considerados elementares, dentre eles o trabalho: “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”³³. Desse modo, a escola é responsável enquanto espaço público de formação, em garantir que todos recebam *instrumentos* suficientes para combater as desigualdades sociais.

Essa característica é uma das justificativas do aumento da procura por vagas no ensino médio, sendo esta procura também justificada por ser a comprovação de escolarização, a qual é exigência para se pleitear uma ocupação no espaço formal de trabalho. A escolarização assume uma característica de compromisso formal e de meio para se conseguir algo, no caso a inserção no meio produtivo. Assim, essa característica é

³³ PCNs, 1999, p.24-25.

antevista como uma ocupação nesse meio ou espaço produtivo e também como forma de subsistência.

Em função de todas essas determinações, a escolarização perde o sentido de experiência formativa. Na perspectiva dos PCNs a resposta para o atendimento a essas exigências se dará na mudança da orientação metodológica, tomando por referência os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização e a prioridade da formação por competências básicas, colocando em segundo plano os conteúdos. Eis uma resposta técnica para um problema social e cultural. Constrói-se uma idealização da escola como se ela funcionasse como uma máquina processadora, que absorve e retrabalha as diferenças devolvendo a cada aluno a resposta adequada para que atinjam graus similares de desenvolvimento que permitiriam um melhor ajustamento social. Numa das passagens dos PCNs assim se expressa essa compreensão,

Inspirados nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

A lei reconhece que nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias³⁴.

É reforçado nessa citação, extraída dos PCNs, o amplo compromisso que se delega à escola, enquanto espaço de resolução das desigualdades, de garantia de construção das competências básicas para o engajamento em atividades profissionais, de formação da cidadania, de formação cultural. À escola é delegado, como já indicado, um compromisso que extrapola suas reais possibilidades, principalmente no que diz respeito à formação das competências humanas. Tomar-se-á por referência para a análise da noção competência

³⁴ Idem, p. 81 - 92.

presente nos PCNs, a compreensão de “competência humana industriosa” apresentada por Yves Schwartz e presente na abordagem ergológica, especificamente os pólos que compõem a atividade humana. Esses pólos são: o pólo I que se refere aos conhecimentos protocolares, ou seja, os conhecimentos historicamente construídos e acumulados e, aí, os conhecimentos disciplinares; o pólo II que concerne aos saberes da experiência e o pólo III que se refere ao campo dos valores. Esses pólos que compõem a atividade humana, irão compor os “ingredientes da competência humana industriosa”³⁵. Segundo SCHWARTZ, a “competência humana industriosa é uma combinatória problemática de ingredientes”³⁶, pois, por ser da ordem do sujeito e da sua experiência é impossível mensurá-la na sua totalidade. Isto significa que a formação da competência do sujeito seja para o trabalho, seja para qualquer outra atividade humana, não está adstrita a um único espaço institucional, no caso o da escola³⁷, porque a competência é antes de tudo essa competência humana industriosa que se configura, ao longo do tempo de vida do sujeito e de sua singularidade e história pessoal mediante as dimensões dos ingredientes I, II, III, IV, V e VI. Nesse sentido, os espaços institucionais e dentre eles a escola, contribuem para a formação das competências humanas industriosas, contudo jamais a completam. E cremos que essa incompletude não é considerada quando se propõe desenvolver um processo formativo que está delimitado temporal e espacialmente (tempo e espaço escolar) em torno dos termos “competências” e “habilidades”. É diante da complexa “combinatória problemática de ingredientes heterogêneos” de cada ingrediente ou registro, que não só compõem mas que configuram a competência humana industriosa, ao longo da existência, que, a nosso ver se

³⁵ Cf. SCHWARTZ, Yves. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, Nº 65, Dezembro, 1998. Nesse texto o autor analisa o que denomina competência humana industriosa demonstrando as dificuldades em avalia-las por se constituírem em uma “combinatória problemática de ingredientes heterogêneos” (Idem,p.108). Esses ingredientes são apresentados pelo autor como registros. Registro I ou ingrediente I constituído pela dimensão conceitual, ou conhecimentos protocolares, as normas antecedentes; Registro II ou ingrediente II constituído pela dimensão experimental “não existe situação de atividade que não seja afetada pela infiltração do histórico no protocolo”(Idem, p.113); Registro III ou ingrediente III, “capacidade e propensão variáveis para estabelecer uma dialética ou uma consonância entre os dois primeiros”; Registro IV ou ingrediente IV Dimensão valorativa presente no campo de relações formada pelo sujeito; Registro V ou quinto ingrediente – não há uma precisão terminológica que o defina, mas diz respeito à dialética que se instaura no desenvolvimento da atividade humana, nos patrimônios que formam o indivíduo; Registro VI ou ingrediente VI - Competência coletiva ou “construção sinérgica, que indicaria melhor, como problema, a colocação em síntese de espectros ergológicos diferentes”. 1998: passim.

³⁶ Idem.

coloca necessidade de uma redefinição da compreensão dos conceitos que estão presentes na reforma curricular orientada pelos PCNs. Essa constatação indica uma preocupação que se deve ter quando se organiza uma proposta pedagógica que exige para o seu desenvolvimento o processo avaliativo dos sujeitos-alunos tendo por base a norma ou um padrão e toma por referência para essa avaliação as competências e habilidades.

SCHWARTZ explicita os diferentes e interligados ingredientes da competência humana industriosa mostrando a importância da escola na constituição do primeiro ingrediente, registro I. Segundo ele:

A relação com esse ingrediente supõe uma disciplina, um descentramento em relação ao seu próprio ponto de vista sobre a atividade e o mundo. Para apropriar-se dele, é preciso submeter-se a suas normas e imposições internas – de rigor formal variável, mais forte para o uso da estatística ou de técnicas jurídicas, mais maleável para as regras de gestão ou as práticas médicas. No entanto, esse tipo de ingrediente será sempre objeto de um aprendizado progressivo, no qual o sujeito deve aparentemente ‘esquecer’ sua experiência ou sua sensibilidade para melhor ter acesso às conexões regradas que se movem na – relativa – generalidade do conceito. Nada há, portanto, de espantoso no fato de os melhores especialistas das ciências da educação se indagarem a respeito das condições favoráveis à apropriação desse tipo de ingrediente que para uns pode trazer euforia (fugir do circunstancial, apropriar-se de ferramentas genéricas para o domínio de um meio) e, para outros, vulnerabilidade. *A ‘competência em se distanciar, em regular suas relações para com os outros, as situações e si mesmo, em ‘refletir’ e ‘educar-se’, terá um laço com a apropriação de saberes contextualizados fazendo sentido como objetos ou sistemas teóricos? A polissemia da palavra disciplina, designando tanto uma regulação de conduta quanto um ramo de conhecimento, carregará alguma verdade?* Também não é de estranhar que tais indagações sejam levantadas a respeito do funcionamento da instituição escolar: essa primeira forma de competência industriosa é uma de suas justificativas, na sua missão de preparação para a vida ativa. Não diríamos que a instituição escolar é a única capaz de ensinar o que diz respeito a esse ingrediente (o que ela consegue com maior ou menor êxito), mas também não se deve subestimar o papel essencial da formação inicial e da escola³⁸.

³⁷ Cf. SCHWARTZ. Op.Cit. 1998.

³⁸ SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Trad. Alain François. Revisão técnica Izabel Maria Loureiro. **Educação & Sociedade** n° 65, Campinas, Dezembro de 1998, p.111. (Grifos nossos)

Segundo SCHWARTZ, o desenvolvimento desse ingrediente – o dos conhecimentos protocolares, conhecimentos disciplinares – exige a construção de certas condições tanto em relação ao sujeito quanto em relação ao espaço onde esse ingrediente será trabalhado. Um dos espaços privilegiados em que se dá a formação desse ingrediente da competência humana industriosa é o espaço escolar sendo esse trabalho formativo que justifica a existência da escola. Entende-se, então, que a construção da competência é uma dinâmica instaurada a partir da mobilização de diversos e diferentes mas complementares ingredientes. A atividade formativa que se desenvolve na escola não desconsiderará esses diferentes ingredientes mas privilegiará o tratamento dos “*conhecimentos protocolares, conhecimentos disciplinares*”, visto ser essa sua melhor contribuição na formação da “*competência humana industriosa*” do sujeito e, também, considerando a não possibilidade de abarcar todos os ingredientes como objetos de sua proposta de formação.

O trabalho formativo realizado pela escola com os conhecimentos protocolares ou disciplinares exige a compreensão de suas características e também de como orientar a atividade formativa. Esta atividade abrange a relação professor-aluno-meio e também conteúdo - experiência individual – valores e, a consideração desses elementos é necessária para que se instaure uma consistente experiência formativa que tenha por base os conhecimentos histórico e culturalmente produzidos, superando os equívocos de uma educação enciclopédica pautada na memorização mecânica de informações e quando em desuso o descarte dessas informações.

A partir da compreensão da impossibilidade de padronização absoluta das competências humanas industriosas, possibilitada pela análise do trabalho como uso de si por outro e uso de si por si mesmo, e do reconhecimento de que elas se constroem a partir da “combinatória problemática” de diferentes ingredientes e de que a escola, enquanto espaço formativo, contribuirá mais precisamente com o desenvolvimento de um dos ingredientes da competência humana industriosa, a saber, ingrediente I, o dos conhecimentos protocolares/disciplinares, pensar a formação básica para o trabalho presente nos PCNs do Ensino Médio exige considerar o que ela implica enquanto proposta educacional. A interpretação sobre a formação a ser propiciada no nível médio de ensino de

acordo com os PCNs não apresenta dualidade entre a formação básica para o trabalho e a formação geral, porém pretende estabelecer uma prioridade dessas em relação à formação ou habilitação para uma profissionalização técnica. Na proposta estabelecida nos PCNs a formação do sujeito é orientada pela necessidade que se forma a partir das exigências do meio produtivo e da temporalidade econômica capitalista, ou seja, atender pela formação empreendida as características profissionais padronizadas pelo novo modo de organização do trabalho, como por exemplo, a capacidade de *aprender a aprender*, a *multifuncionalidade*, criatividade no desempenho de ações ligado à sua função. Propõe-se orientar a organização do currículo do nível médio para atender à essas características. Segundo os PCNs,

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras. No caso dos estudos que são necessários para o preparo profissional, quer seja em curso formal, quer seja no ambiente de trabalho estariam por exemplo, conhecimentos de biologia e bioquímica para as áreas profissionais da saúde, a química para algumas profissões técnicas industriais, a física para as atividades profissionais ligadas à mecânica ou eletroeletrônica, as línguas para as habilitações ligadas a comunicações e serviços, as ciências humanas e sociais para as áreas de administração, relações públicas, mercadologia, entre outras³⁹.

A formação geral assume uma função instrumental na medida em que a seleção dos conhecimentos e decorrentes competências - pois como já observado, os conteúdos são meios para formação de competências não possuindo um fim em si mesmos – atendem as exigências de possíveis ocupações. O trabalho é tomado pela sua dimensão de média da norma, pelas normas e padrões estabelecidos de acordo com o novo modo de organização do trabalho. Aí está presente a compreensão do trabalho como execução, conforme analisa ROSA, pois pressupõe a categorização das ações a serem desenvolvidas pelo trabalhador e a sua transposição e adequação para o espaço da educação formal, nesse caso a de nível

³⁹ PCNs, 1999, p. 99.

médio. A palavra de ordem desse processo de transposição é a adaptação, pois, pretende-se pelo trabalho desenvolvido na escola adequar as competências⁴⁰ e conhecimentos dos alunos àquilo que se formalizou como necessário no mundo das ocupações. Essa adaptação, segundo os PCNs, deve se dar por meio da construção das chamadas competências básicas, não nos termos como as compreende SCHWARTZ. Nos PCNs a escola assume uma função redentora, espaço de resolução de problemas sociais por meio de um trabalho de adaptação às rápidas mudanças no meio produtivo e ao desenvolvimento tecnológico empreendido pela formação de competências básicas. A escola possui seguramente uma função social mas que não pode se restringir à adaptação. Segundo KUENZER,

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho⁴¹.

A proposta de formação por competências básicas, segundo KUENZER, desloca o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola para o cumprimento de uma função que não lhe é própria, e que extrapola suas possibilidades. Essa opção presente nos PCNs, pode fragilizar a função da escola como espaço de apreensão e de reelaboração dos conhecimentos historicamente construídos. Pois embora concebam o conhecimento também como meio para instaurar a análise, para a prospecção e a solução de problemas, considerando-o ainda imprescindível para a formação da autonomia intelectual e para a criatividade, os PCNs impossibilitam essa proposta devido à finalidade que o orienta, a da adaptação, tomando o conhecimento de modo estritamente instrumental. Com isso, impedem a valorização da crítica e da auto-crítica em relação ao conhecimento. Ou seja, impedem o conhecimento que seja concomitantemente crítica do mundo e crítica de si

⁴⁰ O termo competência aqui, é entendido na perspectiva apresentada pelos PCNs, portanto não abarcam a compreensão de “competência humana industriosa” proposta por SCHWARTZ.

⁴¹ KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola**. Texto apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. p. 17 www.anped.org.br.

próprio e, por conseguinte, o conhecimento é situado enquanto instrumentação à dominação. Nesse sentido, a dominação se efetiva mediante essa adaptação e aos seus valores, naturalizando uma e outro, os quais correspondem, como já salientado, às exigências do meio produtivo e da sua nova organização do trabalho.

2.2 – O perigo da adaptação na formação proposta pelos PCNs do Ensino Médio

A “atividade de retrabalho da norma, segundo SCHWARTZ, é a herança própria da humanidade, ‘enigma imemorial da atividade viva como deslocamento de normas’ ou ‘o debate imemorial entre o ser vivo e seu meio’ que se configura por esta dialética antropológica, nas palavras do autor, entre normas antecedentes, conhecimentos e valores e/ou patrimônio cultural e simbólico, e sua renormalização”.⁴²

Consideramos nesse momento a definição de atividade humana expressa na citação acima de ROSA, como referência para pensarmos o processo de formação da experiência e da história do ser humano, esse ‘debate imemorial entre ser vivo e meio’. Desde tempos imemoriais, como indicado pelos autores, o sujeito se vê enredado em uma trama de relações que o impelem a um progressivo processo de adaptação, instaurado por forças heterônomas como a cultura, a organização política, a organização econômico-produtiva. Nessa relação com essas forças o sujeito não se encontra num estado de passividade, ele faz uso de si por si mesmo no processo de retrabalho das normas antecedentes, cria condições para sua convivência nesse meio, para sua adaptação, num esforço para manter nesse embate condições de manutenção das “relações de saúde”⁴³. Neste processo, a atividade do trabalho assume um papel primordial na relação do homem com o meio e também propicia o *ajustamento* a esse meio através da necessidade de manutenção da vida, ou seja, dessas relações de saúde. Essa atividade do trabalho vem sofrendo historicamente intensas mudanças quanto a sua organização em relação às condições do processo produtivo e as exigências de conhecimentos necessárias à realização da atividade.

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, dos conhecimentos da ciência, do desenvolvimento tecnológico, que proporcionaram a potencialização da produção redefinindo seus mecanismos e, em consequência, a forma de organização do trabalho, essa atividade, a saber, a atividade do trabalho, se vê reconfigurada, como já indicado. Na

⁴² ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de Trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004, cap. 4, p.131.

⁴³ Cf. CANGUILHEM, Georges. Meio e Normas do homem no trabalho. In: **Pro-posições**, v.12, n. 2-3 (35-36), Jul.-Nov., 2001.

citação de ROSA já apresentada na primeira parte desse capítulo e aqui reconsiderada, a autora analisa que,

Ao abrigo da noção reestruturação produtiva, trata-se de adequar-se, adaptar-se, ajustar-se ao modelo, às normas, o meio onde vivem e trabalham homens e mulheres. Perseguição de adequação, de adaptação, de ajustamentos que , ao fim, significam a submissão destes seres, de suas temporalidades, à dos valores mercantis capitalistas e sua temporalidade.⁴⁴

Ao analisar a situação específica da organização das formas de trabalho a autora demonstra, como está explícito, a intencionalidade do controle da atividade humana e de seu ajustamento às exigências do *mercado*. Os valores mercantis e a atual configuração da organização econômico-produtiva sustentada pelos avanços tecnológicos e pela organização política se impõem à sociedade numa posição de hegemonia e de heterodeterminação influenciando o comportamento, os valores e as referências dos sujeitos nas suas relações e nos diferentes setores de atuação. Assim, criam-se necessidades que serão as norteadoras no movimento de imposição da adaptação⁴⁵ dos sujeitos às mudanças, sociais, produtivas, de trabalho e de formação. Empreende-se ajustar o sujeito à norma da temporalidade econômico-capitalista. Desse modo, identifica-se, por parte da prescrição dos PCNs, uma tendência de conformação ao já posto como algo inelutável, sendo, portanto, necessário formar o sujeito para a inserção, considerada natural, ao processo, nesse caso ao processo produtivo. Nesse ponto é necessário questionar as finalidades do processo formativo e, no caso específico desse estudo, a finalidade da educação formal escolar: sua função social se restringe à formação de alguns conhecimentos necessários à ocupação produtiva? Nesse contexto, a referência da escola deixa de ser formação do sujeito, para ser, de submissão dessa formação às necessidades da sociedade produtiva, seguindo as mesmas características presentes nos demais espaços sociais, aí compreendidos

⁴⁴ Op.cit., 2002, p. 150.

⁴⁵ Segundo Caldas Aulete, adaptar significa: “ajustar (uma coisa a outra) por em harmonia em conformidade, acomodar-se, pôr-se ao modo apto e conveniente” . CALDAS AULETE, Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa. Volume I, 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Delta AS, 1964, p. 83.

o de trabalho, que impõem a acomodação, a adaptação às condições produtivas e sua organização.

Ao estudar a atividade do trabalho, a abordagem ergológica salienta que o sujeito age e reage à heterodeterminação, renormalizando, no uso que faz de si mesmo, as normas antecedentes, seus protocolos e procedimentos, como condição necessária a manutenção da relação de “saúde”⁴⁶, que é a de vida, vale dizer que o sujeito nessa atividade de renormalização faz uso de si por si mesmo⁴⁷. Esta não passividade do sujeito na relação que estabelece com o meio, é fundamental quando se pensa a atividade formativa desenvolvida na escola, pois, a atividade educativa ali desenvolvida visa o sujeito e deveria se apresentar como *locus* da experiência formativa, da experiência intelectual, proporcionando uma compreensão do meio e de si que ultrapasse a esfera da necessidade. Novamente fazemos menção ao texto de ROSA:

Esta atividade de retrabalho da norma, segundo Y. Schwartz, é a herança própria da humanidade, ‘enigma imemorial da atividade viva como deslocamento de normas’ ou ‘o debate imemorial entre o ser vivo e seu meio’, que se configura por esta dialética antropológica, nas palavras do autor, entre normas antecedentes, conhecimentos e valores e/ou patrimônio cultural e simbólico, e sua renormalização.⁴⁸

Vê-se enredados e reelaborados nessa dialética antropológica os conhecimentos disciplinares, a experiência que é a história singular do sujeito e seus valores. Essa atividade que é absolutamente particular, pois, se dá no âmbito do sujeito no uso que ele faz de si mesmo, assume diferentes disposições e virtualidades por ser resultado dos patrimônios individuais de cada um, o que irá influenciar em sua atividade real. Pode-se, então, com o auxílio da abordagem ergológica identificar na atividade do sujeito a disposição de resistência ao dado, ao prescrito. Resistência esta que pode ser diluída ou que

⁴⁶ Cf. CANGUILHEM, Georges. Meio e Normas do homem no trabalho. In: **Pro-posições**, v.12, n. 2-3 (35-36), Jul.-Nov., 2001.

⁴⁷ Cf. ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004.

⁴⁸ ROSA, op.cit., 2002, p. 131.

poderia ser potencializada por meio do trabalho persistente da experiência intelectual. Não há heteronomia absoluta porque há “usos de si por outrem e usos de si por si mesmo” diferenciados, conforme salienta ROSA ao citar SCHWARTZ.

Neste uso, é o indivíduo em seu ser que é convocado, são mesmo no inaparente, recursos e capacidade infinitamente mais vastos do que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo se este apelo possa ser globalmente esterelizante em relação às virtualidades individuais. Há uma demanda específica e incortonável feita a uma entidade a qual supõe de algum modo uma livre disposição de um capital pessoal. Tal é a justificação da palavra “uso” e tal é aqui a forma indiscutível de manifestação de um sujeito.⁴⁹

Esse capital individual é resultado daquela dialética antropológica. O que se pretende aqui destacar é a importância do conhecimento elaborado, ou seja, dos conhecimentos disciplinares, na formação desse capital individual. Não se constitui em absoluto sobrevalorização de um pólo em detrimento do outro – esses pólos são os pólos da atividade humana propostos pela abordagem ergológica, a saber, pólo I o dos conhecimentos disciplinares ou protocolares, pólo II o da experiência e pólo III o dos valores – mas sim, a reconsideração da formação inicial e de seu conteúdo propostos pela escola como elemento substancial na reelaboração e re-significação da própria atividade. Ou seja, o acesso aos conhecimentos disciplinares, desde que se instaure nesse ato uma experiência formativa, poderá contribuir na construção de uma consciência com o conteúdo mais elaborado, permitindo ao sujeito estabelecer uma relação diferenciada e, em hipótese, mais crítica, naquela dialética antropológica que se instaura no desenvolvimento da atividade humana. Este é o foco do problema anteriormente apresentado, a saber, qual a finalidade da educação escolar na formação do sujeito?

Verifica-se que a escola assumiu historicamente o papel de adequar seus objetivos formativos às necessidades ou exigências sociais priorizando, de acordo com o momento histórico, uma determinada dimensão. Nos PCNs do Ensino Médio, a dimensão em destaque é o avanço tecnológico e as novas exigências em relação ao modelo de

⁴⁹ ROSA, op.cit., 2002, p. 134.

organização do trabalho, sendo um dos princípios assumidos na sua proposta pedagógica, a formação básica para o trabalho, “assim , preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata-se de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido”⁵⁰. Essa idéia de formação presente nos PCNs se materializa no desenvolvimento de competências básicas. Mesmo que nessa proposta exista o apelo ao indivíduo, à formação de sua autonomia intelectual, de sua criatividade, da capacidade de resolução de problemas, conforme salientamos, essas características são incentivadas em função das necessidades estritas de adaptação ao contexto econômico, produtivo e tecnológico.

Na perspectiva presente na proposta dos PCNs o trabalho é compreendido como ocupação possível, pois, faz-se em diferentes momentos do texto menção à necessidade de ajustamentos aos avanços tecnológicos e produtivos. Justifica-se assim, na compreensão dos documentos oficiais, o porquê do trabalho ter se estabelecido como preocupação prioritária do processo formativo escolar. Se como alerta PARO, “entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos”⁵¹, a escola deve repensar suas prioridades e seus meios. Ela é um dos espaços de formação existentes na sociedade, com o são: as empresas, as agências de prestação de serviço, a atividade de trabalho informal, os meios de comunicação, os espaços de convivências, e tantos outros espaços, mas possui em relação a esses, características específicas, e objetivo diverso. Assim, há que se recuperar a especificidade da escola enquanto espaço de construção da experiência formativa, da experiência intelectual, num movimento de redefinição do que é realmente possível ser realizado considerando as condições da escola e o espaço que ela ocupa na vida e na experiência do sujeito. Segundo MAAR:

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é ‘negativo’: o que é torna-

⁵⁰ PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. IN: FERRETI, Celso J. et.al. (orgs). **Trabalho Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo : Xamã, 1999, p. 113.

⁵¹ Idem, p.114.

se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência.⁵²

Está implícito nessa concepção de experiência formativa apresentada por MAAR a superação de uma proposta meramente adaptativa, pois o conhecimento torna-se base e sustentação para o ativamento do processo reflexivo ao mesmo tempo que esse processo é juiz, na seleção, elaboração e apropriação do conhecimento. A aprendizagem não pode ser concebida como simples reprodução de informação. Nesse processo, o princípio impulsionador da aprendizagem é a resistência e a contraposição. Resistência não no sentido de indisposição e de não aproximação ao objeto mas de questionamento em relação ao seu conteúdo. Isso supõe a não passividade analítico-reflexiva, pois, é necessário nesse processo a atividade de contraposição. Esse movimento se processa a partir da relação de apropriação dos fatos assim como eles se apresentam, instaurando no mesmo ato mecanismos de comparação, de associação, de contraposição, de interpelação, que devem propiciar a composição de uma referência própria em relação ao conhecimento. Esta compreensão de experiência formativa permite, a nosso ver, a criação de um referencial diverso daquele apresentado pelos PCNs, tanto em relação aos objetivos e procedimentos quanto no papel assumido pelo conhecimento, na formação do aluno.

Segundo MAAR, “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”.⁵³ Esse entendimento do que seja a função da escola, apresentado por MAAR, é o que acreditamos ser uma referência significativa para a revisão da função da escola através do trabalho desenvolvido pelos profissionais do ensino em relação ao seu processo formativo, à formação do sujeito-aluno. A escola é o espaço de atualização das novas gerações em relação aos conhecimentos formais próprios da formação cultural humana, de sua avaliação e de seu questionamento. É necessário possibilitar, através do trabalho intelectual

⁵² MAAR, Wolfgang Léo. Introdução. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Léo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995, p.25.

⁵³ Idem, p.27.

instaurado na escola, condições para a compreensão de si e do meio em que se está inserido. A imposição da adaptação ao existente como algo bom e natural, princípio assumido pelos PCNs do ensino médio, através da formação básica para o trabalho, pode se tornar uma via autoritária de formação, pois inviabiliza a criação de uma atitude de resistência, de pensamento, enfim de crítica. Não possibilita também o contato com o diferente, entendido enquanto a possibilidade de um trabalho que não tenha como referência a adaptação, que possa ser instaurado pela escola, através do seu conteúdo formativo, reorientado em relação ao contexto social e cultural geral. O que se constata é uma preocupação por parte da escola em construir identidades compatíveis, ou idênticas às exigidas pelo atual estágio de desenvolvimento econômico-produtivo e tecnológico. A formação do homem segundo os PCNs deve ser orientada pelas condições objetivas desse desenvolvimento e pela necessidade de adaptação a essas condições sendo esse o único caminho possível e desejável.

A ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditarem ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas.⁵⁴

Considerando-se esse movimento de incorporação não refletida das condições, valores, informações, conhecimentos, em relação ao meio, é urgente que a escola, ou seja, os profissionais do ensino e alunos, assumam a *contramão* desse movimento, no sentido de superação da mera adaptação, estabelecendo-se como recurso de pensamento e de revisão da própria ordem social, que se efetivará fundamentalmente pelo trabalho formativo que realiza. É evidente que a escola enquanto construção de um dado momento histórico, não ignoraria aquilo que é premente conhecer para que se possa viver e conviver socialmente, mas essa função deve subsumir-se na função de revisão crítica desse momento histórico.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo.

⁵⁴ ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Léo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995, p36.

Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas, em consequência de que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.⁵⁵

Diante do determinismo social (econômico-produtivo-tecnológico) presente nos diferentes espaços de formação, cabe à escola por meio da atualização histórico-cultural fortalecer a resistência, ou seja, formar aquela atitude de questionamento e contraposição que só será possível através da aprendizagem da reflexão crítico-analítica e da constituição da aptidão⁵⁶ à experiência. O conceito de aptidão à experiência é, em relação ao processo formativo, um conceito fundamental na teoria Adorniana, pois supõe a necessidade de desenvolvimento ou potencialização da disposição do sujeito em realizar experiências, sendo estas entendidas nessa teoria como a atividade de enfrentamento do ‘diferente’, aquilo já indicado por MAAR: “o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é”. Ou seja, toma-se por referência o que se tem apropriado, resultado da história do sujeito e empreende-se um embate dialético com o novo, com o diferente. Esse processo, como alerta ADORNO, pode ser prejudicado em função dos mecanismos de repressão e de reação que o sujeito desenvolve na sua relação com o meio, mecanismos estes que dificultam o envolvimento do sujeito com o novo, com o diferente. Segundo ADORNO: “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”⁵⁷, ou seja, sua disposição para o enfrentamento do novo.

Essa disposição à experiência vem sendo massacrada pelas mudanças objetivas ocorridas na sociedade, seja nas rápidas mudanças nas áreas técnico-científica, na organização do trabalho, nas formas de produção, no conhecimento, seja pela imposição da temporalidade econômico-capitalista que tenta se sobrepor à dimensão do tempo criador da norma, que é o uso de si por si mesmo que faz cada sujeito, o qual exprime o tempo

⁵⁵ Idem, p.143.

⁵⁶ Segundo Caldas Aulete o termo APTIDÃO pode ser definido como: “DISPOSIÇÃO, capacidade natural ou adquirida”. CALDAS AULETE. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Vol. I. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A.**, p.339. Este termo torna-se um conceito na reflexão Adorniana,

⁵⁷ Op. Cit., p.150

necessário para a constituição de sua experiência. Segundo ROSA, essa dimensão é a própria “pulsão de saber, a qual é inescapável ao SER vivo humano, ao SI, que por meio dela faz uso de si por si mesmo no encontro com os saberes coercitivos ou não das normas”⁵⁸. É essa dimensão do tempo criador da norma que a temporalidade capitalista tenta subjugar, controlar através, como analisa ROSA, da densificação da dimensão gestonária do trabalho.

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem um espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.⁵⁹

Segundo Adorno, o progresso técnico-industrial, o desenvolvimento capitalista geraram transformações no nível e na possibilidade de realização de experiência, pela imposição de um novo ritmo de trabalho e produção. Identifica-se assim uma sociedade que se impõe à instauração de um processo de transformações aceleradas, manifestas no domínio de novas técnicas, na apropriação do conhecimento científico e na aplicação de tais conquistas no desenvolvimento dos meios de produção e, conseqüentemente, na contribuição para a acumulação do capital. Instauram-se socialmente relações onde o sujeito se constrói a partir de uma fantasmagoria⁶⁰ da cultura capitalista, o que significa a criação de representações que mascaram as relações de opressão e interesses que se movem na tessitura social. Desenvolve-se nesta trama de relações, idéias e valores que vão, por incorporação, formando hábitos, criando um imaginário onde determinada atitude é definida como adequada e necessária a composição social, como exemplo, a exigência de rapidez na aquisição do conhecimento, ou seja, informações atualizadas, e o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam a aprendizagem permanente,

⁵⁸ ROSA. Op.Cit., 2003, p. 2

⁵⁹ Idem, p.33.

aprendizagem aqui definida como aquisição de informações e habilidades que respondam às mudanças. Salienta-se que essa dinâmica social dificulta o cultivo de hábitos fundamentais para o processo de formação, para a experiência intelectual, pois não possibilita o tempo de deter-se sobre os conhecimentos e a utilização desses como meio de reflexão e refinamento da percepção sensível, não valoriza o conhecimento como meio de compreensão do humano e de suas dramáticas, não compreende que o conhecimento não se presta apenas à informação efêmera com fim utilitarista e, por conseguinte, às exigências imediatas do meio produtivo e da nova organização do trabalho. Mesmo considerando as dificuldades que se impõem em relação a constituição da experiência formativa, nos moldes anteriormente indicados, entende-se que a função da escola, através do trabalho com o conhecimento elaborado, é a instauração dessa experiência possibilitando o desenvolvimento do pensamento e de uma consciência de dimensões mais críticas em relação à realidade. Segundo Adorno o que,

caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamentos do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação.⁶¹

Entendemos que nos PCNs essa experiência formativa não se instaura na sua potencialidade, visto, privilegiar fundamentalmente a adaptação. A formação, como a entende ADORNO constitui-se na tensão entre autonomia e adaptação. Nesse sentido considerando o atual contexto social objetivo, a educação “[...] por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”⁶².

⁶⁰ Sobre essa terminologia Cf. BERMAM, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

⁶¹ Idem, p.151.

⁶² ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995, p.144.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

O processo de formação orientado para o desenvolvimento de competências tornou-se presença constante nas diretrizes curriculares oficiais. Estas reconhecem as competências como a solução mais adequada para a superação dos problemas em relação à qualidade do trabalho escolar. Nesse capítulo, pretende-se demonstrar a dificuldade¹ em se organizar uma proposta pedagógica ancorada na noção competência, considerando o tempo e espaço escolares e a complexidade das dimensões humanas mobilizadas para sua construção e também a limitação imposta por essa orientação quando assume como finalidade a adaptação dos sujeitos alunos ao contexto do trabalho e da prática social, sem a instauração, no mesmo ato, da crítica a esse movimento. A análise da competência aqui desenvolvida considera-a como uma construção humana histórica que envolve vários “ingredientes”. Assumir-se-á, como base para análise crítica da noção formação por competência presentes nos PCNs, a compreensão de competência humana industriosa desenvolvida por SCHWARTZ. A proposta pedagógica desenvolvida nos PCNs do ensino médio assume como finalidade a construção do “*sujeito competente*”, capacitado para o enfrentamento e adaptação à *variabilidade e inconstância* das situações próprias do meio social, cultural, produtivo e tecnológico. Como analisado no segundo capítulo, o Trabalho e a Cidadania são os contextos na orientação do processo de formação do aluno nesse nível, tendo como referência o desenvolvimento das competências básicas do aluno. Assim, Segundo os PCNs:

Buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do

¹ Dificuldade no sentido de acompanhamento e orientação do processo de ensino e aprendizagem, pois considerando o tempo e espaço escolares - e em se tratando do ensino médio legalmente se estabelece três ou quatro anos – necessário se faz organizar uma programação prévia do que acontecerá nesse ínterim e o que se espera alcançar, para que se possa ter critérios para avaliação dos resultados (se satisfatórios ou não) e, em se tratando das competências, estamos falando de uma construção que é histórica e, portanto, extrapolam esse tempo e espaço escolares.

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.²

Fica explícito na proposta dos PCNs que: primeiro, o mundo do trabalho, ou seja, a configuração do novo modelo de organização do trabalho e suas exigências enquanto formação dos potenciais trabalhadores é a referência na constituição do que deve ser “ensinado” no nível médio de ensino sendo a formação básica para o trabalho um de seus objetivos orientadores. Segundo, a formação exigida para o desenvolvimento daquele “sujeito ativo” expressão própria dos PCNs, deve ter como orientação o “*saber fazer*”, entendido este como processo de aquisição, de desenvolvimento de uma determinada habilidade, de capacidade de mobilização de recursos, de conhecimentos que devem manifestar-se numa ação. A finalidade da adaptação do sujeito ao meio, fundamentalmente o produtivo, por intermédio da formação, se evidencia quando na orientação pedagógica assumem-se categorias e exigências que são expressões do novo modelo de organização do trabalho, o do trabalho prescrito. Esse fenômeno está presente na empresa quando se analisam as propostas de capacitação dos operários, segundo ROSA:

A atividade de trabalho de ensinar é reduzida à atividade de comunicar conhecimentos desse *corpus* [...]. Disso resulta a transmutação da atividade de trabalho de ensinar em atividade de trabalho de treinar. Em consequência, sob o crivo do trabalho como execução e da atividade de trabalho de ensinar como treinamento, o trabalhador não é ensinado, ele é treinado graças a essa transmutação. Esta se ancora na representação do homem na condição de trabalhador, de um ser que não faria *uso* da língua do código. Ele não fazendo uso dela, não lhe dá, pois, significados porque se atem, de modo exclusivo, aos sentidos previstos nesse código, ou seja, à [re] produção dos símbolos sonoros padronizadores da língua, visto ela não ser senão comunicação. Vale dizer, o ser vivo humano não faria o encontro entre conhecimento e experiência.

É objetivando esse formar ou formação do trabalhador, operário, onde ensinar é treinar e a atividade de linguagem é comunicação de conhecimentos instrumentalizados, que há a preocupação, por parte da

² PCNs, 1999, p. 25.

empresa, de adequar ‘conteúdos’ dos conhecimentos formais e ‘conteúdos’ das atividades do trabalho prescrito.³

Do mesmo modo que ocorre com a atividade de ensinar, na empresa, a qual é reduzida a atividade de treinar e, por conseguinte, a formação é reduzida a treinamento, conforme ROSA, na escola, de acordo com aquela finalidade e da adaptação, o processo de formação é reduzido ao treinamento onde há lugar o acesso a determinados conhecimentos formais, no caso os necessários para o desempenho da atividade de trabalho. Interditase nesse movimento o encontro entre conhecimento e experiência, havendo a instrumentalização do conhecimento⁴. A atividade de treinamento apresenta-se ao trabalhador como espaço de formação padronizada tendo em vista o fato de a atividade de trabalho ser tida exclusivamente como execução e não de experiência que conduz a resignificação dos conhecimentos⁵. Isso se deve ao fato da formação atender a uma finalidade exterior ao sujeito interditando assim, a experiência formativa, entendida como,

“um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação.[...] este método da formação crítica é negativo: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência”⁶.

A finalidade desse tipo de formação, presente nos PCNs, ou mais precisamente como apresentado por ROSA, desse treinamento é, segundo vimos analisando, a adaptação do trabalhador às novas exigências da organização do trabalho orientada pelo máximo de rendimento.

³ ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores. (Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)**. São Paulo : Letras & Letras, 2004. pp. 191 e 214-215. (primeira parte da citação grifos nossos).

⁴ Cf. ROSA, Maria Inês. **Usos de Si e Testemunhos de Trabalhadores. Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva**. São Paulo : Letras & Letras, 2004. (capítulo 5).

⁵ Cf. ROSA. Op. Cit., (capítulo 5).

⁶ MAAR, Wolfgang Léo. Introdução. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Léo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995, p. 25.

Apresenta-se nesse processo a tentativa de controle da atividade de trabalho através da densificação da dimensão gestonária do trabalho. Nesse particular, ou seja, o da densificação da dimensão gestonária do trabalho, que se calca, como já indicado no segundo capítulo, na intensificação do trabalho, na ampliação do seu campo e nos usos de si por si mesmo feito pelo trabalhador, a partir das exigências da temporalidade econômica capitalista, conforme ROSA, ela impõe ao sujeito a “renovação constante” de seus “conhecimentos”, informações, para que, assim, ele possa desempenhar uma variedade de atividades. Esta imposição é também exigência ao trabalhador para a sua manutenção no posto de trabalho. A formação orientada por essas características, a saber, o atendimento às exigências do mercado; a extremada ênfase dos conhecimentos relativos as novas tecnologias; a capacidade para o desempenho de diferentes atividades; o acesso as informações que são sempre renovadas, todas elas orientadas para o ajustamento ou a adaptação ao processo de desenvolvimento social e produtivo, são assumidas de forma fetichizada⁷.

Essas características das exigências impostas ao trabalhador na realização da atividade real do trabalho nos permitem identificar as razões da nova organização pedagógica proposta para o ensino médio, orientada a partir das noções competência e habilidade, em substituição ao currículo organizado a partir de objetivos e conteúdos. Estes últimos são considerados, pelos propositores dos PCNs, enciclopédicos e ineficazes no atendimento das exigências da organização social atual, entendendo, quando se refere a organização atual da sociedade, o novo modelo de organização do trabalho, o espaço produtivo. A formação orientada pela noção competência e habilidade nos PCNs é de caráter, estritamente, instrumental, ou seja: ela toma o aluno como instrumento para a aprendizagem permanente, visto ela ser treinamento e treinar constantemente é seu lema. Este objetivo é apresentado por DELORS como “aprender a aprender”, nesse sentido a valorização do processo, em torno, do *saber fazer* é entendido como prioritário em comparação com o conteúdo propriamente dito. Segundo KUENZER:

⁷ Fetiche aqui entendido conforme MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1996. (capítulo I).

Se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas 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.⁸

Portanto, se consideramos as múltiplas dimensões que compõe a competência humana industriosa, como expressa SCHWARTZ, necessário se faz compreender e analisar quais as dificuldades em se desenvolver uma proposta pedagógica, que é norma antecedente ou prescrita, e que se ancora na necessidade de construção de competências e habilidades no aluno, como se este fosse um objeto, e como tal ele sendo um depositário daqueles conhecimentos e seu reproduzidor no trabalho.

A proposta pedagógica como um todo é construída com antecedência, como proposta acabada e, como tal, é tida como instrumento de organização e controle das ações formativas a serem desenvolvidas na escola. Mesmo considerando a possibilidade de sofrer alterações, mudanças no percurso, ela deve garantir, enquanto proposta, o que se entende como sendo o mínimo a ser apre(e)ndido pelo aluno na experiência escolar. No caso do ensino médio, esse tempo variará de três a quatro anos, segundo a prescrição da LDB 9394/96. Os elementos que estabelecem aquilo que se espera como rendimento mínimo por parte dos alunos são as competências e habilidades, que exigirão necessariamente seu acompanhamento e sua avaliação, por parte do professor que orienta o trabalho formativo.

No sentido de orientar a análise anteriormente proposta, o capítulo será organizado em duas partes: na primeira consideraremos a reflexão empreendida por SCHWARTZ “sobre competência humana industriosa” pela qual todo ser vivo humano se faz e se situa no aqui e agora nas mais diversas situações sociais e, por conseguinte, na do trabalho e na da escola como espaço de formação. Essa análise será entremeada com comparações a respeito da formação por competências, conforme apresentada nos PCNs. Na segunda parte, continuaremos a análise da formação por competências indicando alguns de seus

⁸ KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 18.

limites e implicações para a organização pedagógica. O entendimento sobre a noção competência nos PCNs se distancia da análise empreendida por SCHWARTZ pelo fato de, e sobretudo, esse autor ter como central a impossibilidade do conhecimento, sob forma de normas antecedentes ou prescritas, determinar, circunscrever, delimitar a competência humana industriosa, visto que ela é da ordem da manifestação da presença de um “sujeito”, de acordo com palavras de ROSA, naquelas situações de vida. Aí ele renormaliza e/ou retrabalha essas normas, de acordo com suas necessidades e em confronto com as exigências que lhe são feitas pelos conhecimentos das normas e dos valores que as configuram e do meio. Ao contrário daquela proposta, a dos PCNs, que mediante a noção competência intenta essa determinação, circunscrição e delimitação, reduzindo essa presença e sua manifestação a objeto/instrumento, que como tal, deve ser adaptado e integrado às exigências das mudanças do trabalho, da ordem produtiva.

3.1 – A competência humana industriosa

“A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais”.⁹

A referência para a análise da competência humana industriosa realizada por SCHWARTZ é a atividade de trabalho real. É a partir dessa atividade que ele se propõe mostrar que a competência humana industriosa se manifesta e constrói na relação dialética entre diferentes “ingredientes”. Segundo as palavras do autor, a competência “é uma realidade vaga” com conteúdo em tendência que variará e se manifestará de acordo com os contextos onde desenvolvem-se as atividades sociais, ou seja, a manifestação da competência e o seu desenvolvimento são inseparáveis da atividade, da ação. Assim, a formação orientada por essa noção nos PCNs exige, se considerada a heterogeneidade dos ingredientes e a complexidade da constituição da competência, salientada pelo autor, uma melhor compreensão do que efetivamente se pode proporcionar para o sujeito na formação inicial desenvolvida na escola e, em relação a avaliação desse processo, a criação de dispositivos diferenciados para o acompanhamento e registro do desempenho. Mesmo assim, a avaliação não apreenderia a totalidade do fenômeno. Segundo SCHWARTZ:

Desde que existe a indeterminação, uma labilidade intransponível na definição de toda situação de trabalho, como pretender conferir uma objetividade às “competências” a serem correlacionadas? Como não ceder o lugar a uma dialética entre a “usinagem” de competências pelos indivíduos e a sempre circunstanciada resposta à “provocação do meio”?¹⁰

A competência humana industriosa se manifesta e se desenvolve no uso que o sujeito faz de si mesmo e no uso de si por outro na realização da atividade na esfera do trabalho. Também depreendemos que ela se compõe na dialética antropológica, conforme ROSA, entre conhecimentos protocolares, experiência e valores. Essa compreensão da competência humana industriosa apresentada por SCHWARTZ nos permite analisar a proposta de formação por competências dos PCNs nela identificando, primeiro: uma

⁹ SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, ano XIX, nº 65, Dezembro, 1998, p. 107.

simplificação do que seja competência, quando pretende que se configure como orientação objetiva do projeto pedagógico da escola; e segundo: uma tendência de ampliação demasiada dos objetivos formativos da escola, em relação ao seu tempo e espaço. Na proposta de formação apresentada nos PCNs as competências são ordenadas, fundamentalmente, a partir de um “*saber fazer*” que, orientando a formação geral, se conduz pela preocupação em formar competências gerais necessárias à qualquer atividade, entendida essa atividade como atividade de trabalho.

Para que se possa compreender o intrincado de sua manifestação isto é, de sua complexidade jamais apreendida, apresentar-se-ão os ingredientes que integram essa competência humana industriosa assim como eles se relacionam. Na apresentação desses ingredientes poder-se-á vislumbrar em que dimensão poderia ser pensada a atuação da escola e qual a especificidade do seu trabalho. Como referência relembramos a caracterização do trabalho escolar apresentado no segundo capítulo. Aí apontamos que a escola é o espaço de atualização das novas gerações em relação aos conhecimentos formais próprios da formação cultural humana, de sua avaliação e de seu questionamento e produção, e também que a escola deve assumir a *contramão* do movimento de introjeção não refletida das condições, valores, informações e exigências do meio social isso no sentido de superação da mera adaptação, estabelecendo-se como recurso de pensamento e de revisão da própria ordem social, que se efetivará fundamentalmente pelo trabalho formativo que realiza. Desse modo há que se instaurar uma análise dos conceitos que povoam o discurso educacional, identificando suas características e possibilidades na ordenação da atividade pedagógica propriamente dita. Sob esse aspecto, iremos ressaltar alguns deles, como as noções competência e adaptação.

A competência humana industriosa é entendida por SCHWARTZ como “[...] uma combinatória problemática de ingredientes heterogêneos”¹¹. Portanto, analisar a formação da competência exige a consideração de todos os ingredientes que a integram. Segundo o autor, é possível apreender a manifestação da competência na atividade do trabalho real,

¹⁰ Idem, p. 107.

¹¹ Ibidem, p. 108.

isto é, esses ingredientes, integrando-se a partir de uma relação dialética. Para ele “toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, descritível, por um lado, como seguimento de um protocolo experimental, e por outro, como experiência ou encontro”¹². No contexto desse estudo, entendemos que o processo de formação também é uma atividade de trabalho, um exigente trabalho intelectual. O primeiro ingrediente ou registro I é o da dimensão conceitual composto pelos conhecimentos protocolares ou disciplinares, os formais. Esses conhecimentos são aqueles construídos historicamente pela humanidade e se expressam enquanto normas antecedentes e específicas a cada formação ou profissão. Segundo o autor, esses conhecimentos podem

tratar-se de qualquer tipo de sistemas formais ou de “linguagens” ou de “técnicas”, capazes de exibir definições de termos, progressões argumentativas, remissões internas e formas de ajustamentos, adaptados a segmentos da realidade econômico-industrial”¹³.

Os conhecimentos protocolares ou disciplinares são tomados como necessários na composição da competência humana industrial. De acordo ainda com o autor, nenhum trabalho em ato pode ser pensado sem esse ingrediente, mesmo que ele se apresente em graus de elaboração diversos dependendo das características da atividade de trabalho e dos patrimônios individuais. O autor aqui se refere à competência profissional e, portanto, ao trabalho profissional. Isto significa que todo e qualquer trabalho profissional necessita de conhecimentos prévios, no caso, de formação prévia em torno dessas normas antecedentes, do acesso às mesmas que é o acesso aos conhecimentos disciplinares e formais. No acesso aos conhecimentos formais, estabelece-se o encontro entre “experiência e conhecimento”, nas palavras de ROSA, dando-se a atividade de retrabalho desses conhecimentos e instaura-se a possibilidade de significação e de compreensão, por parte do sujeito, da própria atividade e das relações que ele estabelece com o meio. O espaço privilegiado para o acesso e retrabalho desses conhecimentos é o espaço escolar, fundamentalmente o trabalho com a formação geral. Nos PCNs, o acesso a esses conhecimentos é tomado como meio para o desenvolvimento de competências entendidas enquanto manifestação de um “*saber fazer*”,

¹² Ibidem, p. 109.

¹³ Ibidem, p. 110.

que minimiza a importância da constituição de um patrimônio cultural elaborado e valoriza-se o treinamento de recursos e capacidades para a adaptação às mudanças. Alguns exemplos dessas competências presentes nos PCNs:

Competências e habilidades em Língua portuguesa: ‘Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida’. Física: Dimensionar a capacidade crescente do homem propiciada pela tecnologia’. Matemática: Desenvolver a capacidade de utilizar a matemática na interpretação e intervenção no real.¹⁴

A preocupação presente nos PCNs em garantir esse “*saber fazer*” pode conduzir a um gradativo empobrecimento do trabalho escolar naquilo que entendemos ser sua função, vale dizer, a preservação dos conhecimentos histórica e culturalmente construídos e a reelaboração pelos estudantes desses conhecimentos como referência para a compreensão da própria existência. É possível apreender pela apresentação das competências e habilidades, na citação acima, que há uma prioridade do processo de constituição do conhecimento e da possibilidade de sua aplicação em detrimento do acesso, da elaboração e da compreensão do conceito ou do conteúdo propriamente dito, como já observado. Nesse particular, é importante lembrar o que o autor apresenta como exigência para o acesso a esse ingrediente, a saber, os conhecimentos protocolares, ou disciplinares. Retomemos a citação já considerada no segundo capítulo, nela afirma SCHWARTZ:

A relação com esse ingrediente supõe uma disciplina, um descentramento em relação ao seu próprio ponto de vista sobre a atividade e o mundo. Para apropriar-se dele, é preciso submeter-se as suas normas e imposições internas. [...] esse tipo de ingrediente será sempre objeto de um aprendizado progressivo, no qual o sujeito deve aparentemente “esquecer” sua experiência e sua sensibilidade para melhor ter acesso às conexões regradas que se movem na – relativa – generalidade do conceito. Nada há, portanto de espantoso no fato de os melhores especialistas das ciências da educação se indagarem a respeito das condições favoráveis à apropriação desse tipo de ingrediente [...]. Também não é de se estranhar que tais indagações sejam levantadas a respeito do funcionamento da instituição escolar: essa primeira forma de competência industriosa é uma de suas justificativas, na sua missão de preparação para a vida ativa. Não diríamos que a instituição escolar é a única capaz de ensinar o que diz respeito a esse primeiro ingrediente (o

¹⁴ PCNs, 1999, p. 145 / 237 / 259.

que ela consegue com maior ou menor êxito), mas não se deve subestimar o papel essencial da formação inicial e da escola. A qualidade de apropriação dessas diversas ‘linguagens’ durante os percursos escolares e universitários é um trunfo fundamental no confronto com a vida ativa. Sua relativa ausência é uma desvantagem que certamente poderá ser reduzida ulteriormente, mas que *a priori* limita o leque de ocupação de cargos e trajetórias profissionais.¹⁵

Ao analisar as características desse ingrediente o autor demonstra que ele se forma a partir de conceitos genéricos, constituídos anteriormente, resultado das investigações, das pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e que, portanto, garantem uma relativa objetividade em graus diferentes dependendo da área desses conhecimentos. Esse ingrediente por existir de antemão e ser algo externo ao sujeito dele exige um “descentramento” em relação à sua experiência e a criação de hábitos e procedimentos intelectuais que permitam a inserção, o desvelamento e a reconstrução em termos interpretativos dos diferentes conceitos, que historicamente se construíram. A exigência presente na relação sujeito e objeto do conhecimento impõe necessariamente um determinado uso de si por si mesmo, comprometido com um embate constante e persistente em relação a esse universo simbólico no sentido, da apropriação de suas regras e normas, isto é, de seus protocolos e procedimentos. Essa característica aproxima-se da esperada pela escola em relação ao aluno, ao aprendiz, nos termos que salientamos no segundo capítulo: a importância do acesso e compreensão do conhecimento elaborado a partir de uma significativa experiência formativa. Vale lembrar o que diz o autor, “a qualidade de apropriação dessas diversas ‘linguagens’ durante os percursos escolares e universitários é um trunfo fundamental no confronto com a vida ativa”. No trabalho desenvolvido na escola esse ingrediente é referência primordial, pois entendemos que a base do trabalho escolar é propiciar o acesso ao conhecimento elaborado e a sua aquisição bem como a introjeção dos conceitos como integrantes do patrimônio vital do sujeito, instaurado a partir da experiência formativa. A aquisição dos conhecimentos permite a ampliação do universo cultural e simbólico de acordo com os diferentes usos de si por si mesmo em relações sociais, onde tem lugar o uso de si por outrem. Essa aquisição e ampliação do universo cultural e simbólico permitem uma maior compreensão, por parte do sujeito, do meio e das dramáticas desses usos aí presentes. Essa atividade do trabalho com conhecimentos

¹⁵ Ibidem, p. 111 e 112. (grifos nossos)

formais, protocolares, contempla um dos ingredientes da competência humana industriosa. Portanto, a ação competente percebida na prática social é mais complexa e supõem outras variáveis, outros ingredientes que não apenas o conhecimento elaborado. Entendemos que a escola enquanto espaço privilegiado de preservação e construção de conhecimentos deverá lidar fundamentalmente com a constituição ou o desenvolvimento desse primeiro ingrediente da competência humana industriosa. Portanto pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido na escola, a partir das diferentes áreas do conhecimento, contribui com a formação da competência humana industriosa, porém não a garante, não a completa.

O segundo ingrediente da competência humana industriosa é chamado por SCHWARTZ de registro II ou dimensão experimental. Diz respeito à história, à biografia do sujeito, suas experiências. Nas palavras do autor:

O que também chamamos de REGISTRO 2 ou dimensão experimental nos parece ser uma característica universal de todo processo ergológico: não existe situação de atividade que não seja afetada pela infiltração do histórico no protocolo. Isso requer, portanto, uma forma de competência ajustada ao tratamento dessa infiltração, tratamento por definição jamais padronizado e que, por isso mesmo, reforça a contingência da situação.¹⁶

Como diz SCHWARTZ “não existe situação de atividade que não seja afetada pela infiltração do histórico no protocolo”, ou seja, a presença do sujeito e de sua constituição na realização da atividade. Nesse ingrediente está expresso a convocação do sujeito na sua integralidade, na sua história, na capacidade de ação que se forma, a partir das ressingularizações realizadas no embate com as normas antecedentes, no caso com o ingrediente I ou registro I, que também o constitui, o qual ele também o modifica, mesmo que parcial ou de modo ínfimo. Não é possível a previsão e o controle absolutos da atividade do sujeito, no caso do processo formativo. A história do sujeito é a referência de sentido para a construção do conhecimento, e o contato com o conhecimento elaborado, sistematizado, as normas antecedentes, permitirá novas composições na experiência do sujeito e na sua relação com o meio.

¹⁶ Ibidem, p. 112-113. (grifos nossos)

Essa onipresença de um corpo, de um ‘corpo si’, nas circunstâncias de uma gestão eficiente das situações, é o que mais claramente se manifesta na ancoragem singular e histórica desse ingrediente. De fato esse ‘corpo-si’ que negocia e incorpora pontos de referências e valores continua sendo um corpo próprio, tomado no eixo de uma biografia singular. Dois corpos não serão ‘domesticados’ da mesma maneira, não articularão na enigmática de seu ser as mesmas informações, as mesmas imposições, as mesmas maneiras de ‘combater o esquecimento’. [...] Tal constatação marca claramente os limites de toda modelização da competência em termos estreitamente cognitivista.¹⁷

A consideração dessa dimensão da competência humana industriosa marca a dificuldade de se estabelecer e de prever as competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos, no caso os alunos, no trabalho de formação desenvolvido na escola a partir da dimensão de média da norma¹⁸, a qual configura essas normas ou protocolos/procedimentos. São histórias e patrimônios diferenciados que por força da norma antecedente serão em tese conduzidos para o atingimento de um mesmo padrão ou competência. Os PCNs se conduzem, exclusivamente, no campo dessa dimensão da norma e, assim, fazem menção à necessidade de uma organização pedagógica que conduza os alunos, que ingressam no ensino médio em condições de conhecimento desiguais, a um estágio de homogeneização em relação aos conhecimentos e competências, homogeneização esta estabelecida em função do espaço produtivo. Nada mais equivocado do que isso considerando-se o uso de si por si mesmo que realiza o sujeito aluno na atividade de formação. Esses alunos ingressam em níveis diferenciados e sairão também em níveis diferenciados, graças não somente às suas condições sociais mas também as suas singularidades. O acesso e a aquisição do conhecimento elaborado e sua reelaboração, se darão a partir de suas singularidades, podendo criar, de acordo com os diferentes usos de si por si mesmo, re-significações de conteúdo mais elaborado, sobre si mesmo, sobre as relações estabelecidas com o meio social, cultural e produtivo. Entendemos que é esse percurso que permitirá ao aluno transcender pelo entendimento, pela compreensão a mera finalidade da adaptação, da integração desenvolvido na proposta de formação dos PCNs do ensino médio.

¹⁷ Ibidem, p. 117. (grifos nossos)

¹⁸ Cf. ROSA, Maria Inês. **Usos de Si e Testemunhos de Trabalhadores. Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva.** São Paulo : Letras & Letras, 2004. Capítulos 4, 5, 6.

Nenhum ser humano está desprovido destes dois ingredientes, haja vista que, em níveis e com ressignificações singulares, todos os possuem. Esses ingredientes da competência humana industriosa não são excludentes, se entrelaçam devido a relação que realiza a manifestação da presença do sujeito. Desta relação decorre o terceiro ingrediente, que consiste na “capacidade e propensão variáveis para ‘estabelecer uma dialética’ ou uma consonância entre os dois primeiros”¹⁹. Isso significa que é exigido um trabalho, por parte do sujeito no sentido de construir significados a partir do acesso ao conhecimento elaborado (protocolos, os conhecimentos disciplinares) e a relação deste com suas experiências, com sua história de vida. Segundo o autor:

Deve ficar bem claro que entre o tratamento mecânico e a instauração de uma dialética inteligente existe todo um leque de possíveis; e que os ingredientes 1 e 2 são necessários mas não bastam, pois instaurar essa dialética é um verdadeiro trabalho, um exigente ‘uso de si por si’, um reajustamento indefinido, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual que não tem mais outro termo a não ser a própria história; essa história, que remodifica as normas, as regras e os procedimentos, aprofunda os saberes e oferece de volta indivíduos sempre ressingularizados pela vida.²⁰

Essa dialética inteligente, referência do terceiro ingrediente da competência humana industriosa, que supõe um intenso trabalho por parte do sujeito, um trabalho sensorial, relacional e intelectual, que supera a simples adição do ingrediente 1 (conhecimentos disciplinares, protocolos) com o ingrediente 2 (experiência, história de vida), permite que se estabeleça uma comparação entre esse ingrediente com aquilo que nos PCNs está se configurando como competência. A compreensão do que seja a noção competência nos PCNs é similar àquela que se encontra em PERRENOUD. Utilizaremos esta definição como forma de comparação, visto não haver uma definição explícita nos PCNs quanto ao que seja competência. É esta similitude e, por conseguinte esta definição porém não explicitada nos PCNs, que nos conduz a estabelecermos essa comparação entre uma e outra, e irmos desdobrando o que os PCNs apresentam e entendem por competências. Segundo PERRENOUD:

¹⁹ Ibidem, p. 119.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o *valor de uso* dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva.²¹

Para o autor a atividade formativa desenvolvida pela escola deve centrar forças no desenvolvimento da competência entendida como treinamento da capacidade de mobilização dos esquemas, dos recursos, dos conhecimentos, expressos como “recursos mobilizáveis” e, como tais, são dados e acabados e estariam submetidos à atividade do “*saber fazer*” e este só pode ser verificado através do desempenho do sujeito na realização de uma determinada atividade. Há treinamento e não formação bastando-se comunicar os dados/conhecimentos ao aluno, ao aprendiz, que os utilizará eficazmente e sempre os quantificando: “acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados”. A atividade pedagógica de “formação” decorrente dessa perspectiva centra atenção no processo de treinamento das capacidades do aluno sendo os conhecimentos instrumentos utilizados para esse fim. É esse o entendimento da formação presente nos PCNs.

Para SCHWARTZ, esse trabalho de “mobilização” é um dos ingredientes da competência, e resulta da intensa atividade desenvolvida pelo sujeito no uso que ele faz de si mesmo, que para o autor é o processo ergológico, sendo o uso de si por si mesmo a própria atividade ergológica. Esse trabalho essa atividade só pode ser pensado a partir da relação com os outros dois ingredientes, o ingrediente um e dois. Também para o autor a competência pode apenas ser verificada na atividade do trabalho real, ou seja, não no nível dos protocolos e procedimentos de dado conhecimento disciplinar e formal. O reconhecimento dessas características reforçam a constatação de dificuldade quanto à definição *a priori* das competências que devem ser alcançadas pelos alunos, justamente pela complexidade de sua constituição, visto integrar-se a partir de diferentes ingredientes,

²⁰ Ibidem, p. 122. (grifos nossos).

²¹ PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Trad. Bueno Charles Magne. Porto alegre: Artes Medicas Sul, 1999, p. 28.

integração esta que também se dá mediante as singularidades do aluno. Entendemos que o trabalho com o conhecimento elaborado, maior herança que a escola, ou seja, os profissionais do ensino em suas atividades, podem proporcionar ao aluno, contribuirá através da experiência formativa para a capacidade de compreensão, de análise, de crítica, permitindo, mas não garantindo uma atividade de conteúdo mais elaborado.

A relação estabelecida pelo sujeito com o seu meio nos leva a consideração do 4º ingrediente da competência humana industriosa, compreendido por SCHWARTZ como a dimensão valorativa. Segundo ele,

Desde que compreendamos em que medida toda situação de trabalho é convocação do uso de si (si – corpo), lugar de dramatiques (dramáticas), somos forçados a pensar o vínculo entre a competência e os valores envolvidos na atividade. Lembremos o que temos dito a respeito do modo pelo qual cada um tenta determinar o que vale para si como ‘meio de trabalho’: existe uma reciprocidade dinâmica entre as normas próprias de vida da pessoa e o modo segundo o qual esta vai tentar recortar esse meio, isto é, tecer suas cooperações, armazenar informações pertinentes, ir buscar aqui ou acolá o que for preciso para viabilizar os circuitos, enfim, organizar e gerir seu cotidiano industrioso.²²

Toda atividade humana está imbuída de valores, e esses valores são uma construção do sujeito na sua relação com o meio. A constituição da competência humana industriosa será também movida por esse universo valorativo que conduz o sujeito a priorizar ou a desconsiderar determinados elementos ou ações. Na atividade escolar, esse referencial valorativo também influencia na relação do sujeito com o objeto do conhecimento. As representações culturais construídas pelos alunos, seus hábitos, seu universo vocabular, a cultura escolar que ele tem como referência, ou seja, a compreensão que possui sobre tudo isso, aí compreendida a função ou as atribuições da escola e o que ele espera dessa instituição, são indicativos que vão orientar a atividade desse aluno na sua formação escolar. Considerando que a cultura é elemento prioritário na formação do sujeito, é importante compreender a amplitude deste conceito. Freud diz que:

²² SCHWARTZ. Op.cit., p. 122.

A cultura – entendendo por isso toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstenho-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar a natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos.²³

Assim sendo, a cultura compreende os bens simbólicos, materiais e as instituições produzidas pelos homens. Sob essa perspectiva de cultura, podemos dizer que todo homem a ela deverá ter acesso, plenamente, visto ela o constituir como “sujeito”, constituição esta porém, inacabada, porque se situa na história e aí se dá a história singular de cada um, do sujeito²⁴. A formação do universo cultural é mediada pelas condições materiais, pelos valores construídos nos diferentes grupos e também pelas diferentes escolhas. Como já definimos anteriormente a organização social atual se caracteriza pelo intenso valor dado à racionalidade humana, possibilitadora do domínio da natureza, das transformações nos processos produtivos e no imaginário do homem. Essas mudanças inserem na organização social novos valores e idéias, que reorientam a relação do sujeito com o meio produtivo, histórico e cultural, criando novas exigências e necessidades. Instaura-se socialmente relações onde o sujeito se constrói a partir de uma fantasmagoria²⁵ da cultura capitalista, o que significa a criação de representações e de símbolos que mascaram as relações de opressão e interesses que se movem na tessitura social. Desenvolve-se nesta trama de relações idéias e valores que vão por introjeção, formando hábitos, criando representações que definem aquilo que é mais adequado àquele momento de desenvolvimento. Identificamos isso, por exemplo, nas noções assumidas pelo discurso educacional, como a noção competência.

²³ FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. Apud ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Temas Básicos de Sociología**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Cutrix, S.d., p.97.

²⁴Cf. ROSA. Op cit, 2004.

²⁵ Cf. BERMAM, Marshal. **Tudo que é sólido se desmancha no ar – a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria Loriatti. São Paulo : Companhia das Letras, 1986, p. 16.

Na sociedade capitalista, seguindo a lógica de mercado, e apoiando-se na força social da mídia, instaurou-se o que Adorno e Horkheimer designaram de indústria cultural. Os autores a analisaram como “a forma *sui generis* pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida”²⁶. Este processo de produção cultural de acordo com os autores é ilusoriamente democrático pois opera uma seleção dos produtos que serão consumidos conforme o público alvo, não existindo acesso igualitário a toda produção cultural, na medida em que uma parte significativa da população já se encontra excluída de início, pelo simples fato de não fazer parte do público alvo daquele produto. Com isto, cria-se como referência o consumidor médio, considerado com capacidade intelectual mediana. Para este, consumidor médio, será oferecido, segundo Marilena Chauí²⁷, produtos com conteúdo já conhecido, mas apresentado com outra roupagem, este processo acarreta inevitavelmente a banalização da cultura. Esta mercantilização e esta banalização da produção cultural, campo fértil para o estabelecimento de uma semicultura, de um semi-saber – resultado da medianização na produção cultural, de acordo com as palavras de ADORNO, conduz o sujeito à absorção de um conhecimento minimizado. Na semicultura não ocorre a formação cultural integral – que implicaria numa tensão permanente entre as dimensões da autonomia e da adaptação – desenvolvendo unilateralmente o momento da adaptação. No nosso entendimento, essa é a finalidade identificada na proposta de formação dos PCNs, a saber, a adaptação, e nesse sentido, esta proposta e, por conseguinte esta finalidade exprimem a semicultura e a semiformação. Os conceitos autonomia e adaptação utilizados por Adorno identificam como deveria se constituir o processo de formação integral e são assim entendidos: Autonomia – independência intelectual, capacidade de auto-determinação e crítica consciente dos condicionamentos da atividade, resultado de um processo de esclarecimento; Adaptação – compreendida como a capacidade de interação produtiva com o meio e de acompanhamento do desenvolvimento técnico-científico. Segundo PUCCI,

²⁶ FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986. P. 72.

²⁷ CHAUI, Marilena. In: SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Filosofia um Outro Olhar**. São Paulo: FTD, 1995, p.119

Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar um qualquer de seus pólos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade.²⁸

Como afirma PUCCI, absolutizar um dos pólos, ou seja, a adaptação ou a autonomia provoca a interdição da formação cultural ou da experiência formativa nos termos de ADORNO. A semicultura alimenta e é alimentada pela necessidade, construída, de adaptação. Dela resulta a instauração de um processo de semiformação, fortalecido pelo poder formador das mídias, abundantemente utilizadas como instrumentos de formação de consciências. A semiformação limita a possibilidade da emancipação, pois cria uma falsa impressão de conhecimento, obstruindo os canais que poderiam conduzir a um processo de emancipação da consciência, de instauração da experiência formativa.

Seguindo tal raciocínio é importante ressaltar que a “formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”²⁹, assim entendida, como processo de ressingularização, de renormalização³⁰ dos elementos externos. Assim sendo, é possível identificar obstáculos para uma formação significativa ou como indicado anteriormente para a instauração da experiência formativa, ao se absolutizar um dos pólos da relação, no caso específico da proposta pedagógica dos PCNs a adaptação. Isto porque, de um lado, com o alastramento dos elementos da semicultura, o sujeito está exposto ao contato com um universo simbólico medianizado, padronizado, empobrecido, em função mesmo dos valores que introjeta, a valorização extremada da temporalidade econômica capitalista. De outro lado, o sujeito apesar de ter acesso, mesmo que parcamente aos bens culturais

²⁸ PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **A educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP : Universidade Federal de São Carlos, 1997, p. 90. (grifos nossos)

²⁹ ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. In: **Educação & sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro/96, p.389.

³⁰ Essa terminologia é própria da Abordagem Ergológica. Cf. a produção teórica dos autores tomados como referência nesse trabalho, a saber, ROSA, Maria Inês e SCHWARTZ, Yves.

elaborados, não dispõe de condições para fazer dessa referência simbólica, meio para ativar o processo de reflexão e o refinamento da sensibilidade³¹. É importante ressaltar que toda manifestação cultural é meio, ou seja, elemento de mediação na formação da subjetividade. E sendo meio, ela será alvo de diferentes usos e apropriações – apropriações singulares – de acordo com as condições ou patrimônios que cada um dispõe para tal. A este respeito Adorno assevera:

(...) A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. Mas o fato de que os milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, nem do ponto de vista psicológico, talvez não seja ainda o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam.³²

A atual dinâmica social, isto é, a forma de produção material orientada pelos valores capitalistas, a exigência da densificação da dimensão gestonária do trabalho, conforme ROSA, presente no novo modelo de organização de trabalho, constroem uma forma de relação com o conhecimento meramente instrumental. Busca-se o acesso a informações por necessidade de uso imediato na atividade de trabalho. Dificulta-se, assim, o cultivo de hábitos fundamentais para o processo de formação significativo, como por exemplo, o tempo de deter-se sobre os conhecimentos, de significá-los e tomá-los como referência para a potencialização da reflexão e para o refinamento da percepção sensível. Instaure-se socialmente uma necessidade vertiginosa de mudança, de substituição de informações, de adequação aos valores e ao processo produtivo capitalista. Esse movimento acarreta uma desvalorização do conhecimento como meio para a compreensão do humano, de suas possibilidades de existência e de suas dramáticas, e a valorização desse conhecimento como recurso de inserção ao processo produtivo.

³¹ CF. ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. In: **Educação & sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro/96, p.389.

³² Idem. P.394

Entendemos que uma proposta de formação nos termos apresentado pelos PCNs que possui como finalidade explícita a adaptação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades tende a reforçar essa semiformação. Nestas condições, o uso de si por si mesmo é afetado, pois o universo dos valores, base para as micro-escolhas, é influenciado pela semicultura. Apesar da situação de semiformação, o sujeito é convocado a agir, e a realizar escolhas. Na relação com o trabalho intelectual desenvolvido na escola, esses valores também são renormalizados, quer pelos alunos, quer por quem lhes ensina. E nesse particular ressalta-se a importância do trabalho escolar como espaço de resistência visto que o espaço de formação escolar pode se tornar o espaço da renormalização desses valores, a saber, aqueles expressos na semiformação. Renormalização esta que é mediada pelo conhecimento elaborado, pelo acesso ao patrimônio cultural elaborado, pelo ingrediente I ou registro I. É importante considerar que esses valores integram a competência humana industriosa. Portanto, se considerada a proposta dos PCNs eles também são objeto de avaliação, já que a competência é a orientação da atividade pedagógica. Segundo SCHWARTZ, a dimensão valorativa ou ingrediente quatro,

introduz uma espécie de *ruptura* no inventário, ele não se situa no mesmo plano. A correlação dos valores que organizam o meio de trabalho (e vice-versa) e a qualidade do uso de si na atividade atenua consideravelmente a pretensão de objetividade e de neutralidade na avaliação de competência.³³

O quinto ingrediente apresentado por SCHWARTZ não possui uma precisão terminológica, mas diz respeito à dialética que se instaura no desenvolvimento da atividade humana, nos patrimônios que formam o sujeito.

Um valor patrimonial como campo pertinente de sua atividade e de sua vida. [...] As pessoas chegam até seu campo de atividades industriosas já carregadas de história, de possíveis, de limites. O fato é que ninguém conseguiria circunscrever *a priori* esse potencial que pode ser avaliado apenas quando contextualizado.³⁴

³³ Ibidem, p.125.

³⁴ SCHWARTZ. Op. cit., p. 129.

Esse quinto ingrediente apresenta o sujeito, aquilo que ele exprime como próprio para a realização da atividade. Isso se manifesta como resultado da dialética estabelecida entre os ingredientes da competência humana industriosa citados anteriormente. São as diferentes possibilidades do uso de si por si mesmo no uso de si por outro. Esse valor a que se refere o 5º ingrediente é resultado das ressingularizações realizadas pelo sujeito no decorrer de sua existência. Ele dele se utilizará para a realização de suas ações, ele expressa o sujeito na sua totalidade e se constitui mediante o resultado do entrelaçamento de todos os ingredientes da competência humana industriosa. A formação desse valor exige do sujeito, como já indicado, “reajustamentos indefinidos, vigilância sensorial, relacional e intelectual”, e se dará em graus de potência diferenciados pois se trata de uma escolha do sujeito tendo por base seu universo de relações, sua história, sua biografia.

O universo do trabalho que é o contexto de referência da formação escolar nos textos oficiais, abriga os mais diferentes patrimônios, pois se constrói a partir das ações desenvolvidas por diferentes sujeitos, diferentes individualidades, diferentes histórias. A busca pela construção da competência humana industriosa e pela eficácia no trabalho, impõe considerar neste universo de singularidades, a competência coletiva – indicada como sexto ingrediente da competência humana industriosa. Ele diz respeito à uma competência coletiva ou construção sinérgica, que “indicaria melhor como problema, a colocação em síntese de espectros ergológicos”. Ou seja, a capacidade desenvolvida pelo sujeito na realização da atividade com o outro, que pode ser entendida como entrelaçamento das singularidades humanas, a capacidade de lançar-se ao trabalho, criando um espaço de relações significativas, onde as diferenças somam-se numa mesma força, realizam uma “síntese dos espectros ergológicos”³⁵, para a efetivação do trabalho. Para a construção dessa “força sinérgica”, uma condição é necessária, a saber, a disposição individual para aceitar a colaboração dos outros na realização da atividade do trabalho. Isto implica o reconhecimento de suas qualidades – entendida aqui como os diferentes conhecimentos e habilidades – e também de suas limitações, o que pode conduzir a uma experiência significativa de aprendizagem. O processo de construção do conhecimento é enriquecido na relação das diferentes singularidades. Essa consciência de constituir-se como parte nessa

³⁵ Idem, p.22.

trama de relações e, portanto, numa constante interdependência, não parece ser uma característica incentivada na organização social capitalista e de sua temporalidade, nem tampouco da proposta de formação dos PCNs do ensino médio.

3.2 – Formação por competências, interdição da formação cultural?

Ao se analisar a formação por competência no ensino médio, esta se encontra vinculada à atividade do trabalho. A noção competência representa no discurso oficial, tanto na educação profissional quanto na educação geral, uma orientação do processo formativo adequado ao novo contexto de organização do trabalho, conforme já salientamos. Enquanto proposta pedagógica, como já indicado, recoloca o indivíduo e suas necessidades, os métodos e procedimentos formativos no centro do processo educativo, consoante a proposição do Relatório para a UNESCO, elaborado por Jacques Delors, quando de sua exposição e defesa do “aprender a aprender”. Sua utilização nos PCNs do ensino médio tem causado um certo desconforto em função dos fatores que tem motivado o seu uso, a saber, as exigências do mercado de trabalho e do novo modelo de organização do trabalho, bem como a falta de entendimento quanto aos ingredientes que integram a competência humana industriosa, como indicado no item anterior, reduzindo-a a um dado acabado, que pode ser mensurado e programado no tempo e no espaço escolares. A elaboração da proposta pedagógica no caso brasileiro, tendo as competências como orientação fundamental, se dá mediante a oficialização desse projeto. Segundo CASTIONI,

No que se refere a institucionalização da lógica das competências, o caso brasileiro é singular. É o Estado quem implementa através do seu aparato legal os novos conceitos em educação, por meio de leis, decretos, parâmetros e diretrizes. Ao contrário de outros países, como na França, onde a questão passa a ser uma reivindicação dos empresários, no Brasil é uma implementação por parte dos ministérios, contando com a colaboração de quadros técnicos e de financiamentos dos organismos multilaterais.³⁶

A imposição por força de Lei dessa noção está presente na reformulação das Diretrizes para a Formação Profissional e para a Educação Básica. No caso da educação básica, essa noção será apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNs do ensino médio, como ressaltado. Vários estudos já foram elaborados na tentativa de

³⁶ CASTIONI, Remi. **Da Qualificação à competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador de novos ‘conceitos’ em educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Tese de Doutorado / FE/ UNICAMP.

esclarecer os fundamentos e os usos dessa noção no campo educacional³⁷, importa-nos aqui analisar, como vimos fazendo, a noção competência que vem sendo usado nos PCNs do Ensino Médio e sua pertinência enquanto noção orientadora dessa proposta pedagógica.

Nos PCNs identificamos que os conteúdos estão subsumidos nas competências e habilidades e são tomados como meio para constituição destas – o que entendemos ser uma fragilização da proposta de formação pois coloca, em segundo plano, o conhecimento histórica e culturalmente construído, privilegiando o treinamento das competências para uma melhor adaptação ao meio produtivo e social. Nessa proposta, conforme salientado anteriormente, formar é sinônimo de treinar. No documento são estabelecidas três grandes áreas de conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias, sendo compostas pelas disciplinas afins. Cada uma das disciplinas estabelece as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos. Mesmo estabelecendo grandes áreas do conhecimento ainda é disciplinar a organização pedagógica.

Os PCNs na tentativa de evitar a fragmentação que pode se manifestar no trabalho com as disciplinas estabelecem como eixo orientador do trabalho pedagógico a interdisciplinaridade. Ela é proposta como procedimento de ensino e é de responsabilidade dos profissionais que deverão empreender essa ação através de seus projetos de trabalho. A organização de um projeto de trabalho interdisciplinar na escola exige para além da disposição pessoal e profissional dos professores – que se manifesta em níveis os mais diferenciados – condições materiais e organizacionais tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão administrativa.³⁸ Esse trabalho deve ser acompanhado pela construção por

³⁷ Indicamos como referência para o aprofundamento de estudos sob os usos e fundamentos dessa noção: CASTIONI, Remi. **Da Qualificação à competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador de novos ‘conceitos’ em educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Tese de Doutorado / FE/ UNICAMP; RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2001.

³⁸ Em relação à dimensão pedagógica entendemos como necessário a compreensão e adesão à proposta por parte dos professores o que implica a revisão de seus valores em relação à atividade docente. Essa proposta deve ser construída coletivamente; em relação à dimensão administrativa é necessário a garantia pelos órgãos competentes de um plano de cargos e salários que garanta a não sobrecarga de trabalho, um regime de lotação

parte dos professores de instrumentos ou recursos de avaliação dessas competências e habilidades. Entendemos que os PCNs diante da proposta que apresentam de interdisciplinaridade, se exime da responsabilidade e do trabalho de compor em sua própria estrutura a interdisciplinaridade, ou seja, de compor as articulações necessárias entre os conhecimentos, trabalhando com temas ou problemas por exemplo, mantendo ainda uma estrutura disciplinar. Afora o fato de ela centrar-se em torno das competências a serem alcançadas pelos alunos, que são estabelecidas em cada disciplina, de acordo com a especificidade do conhecimento que lhe é inerente. Essa forma de apresentação das competências, com base numa compreensão da mesma, de forma instrumental e calcada na finalidade da adaptação, conforme já ressaltado, instaura uma “confusão” de sentidos na orientação da atividade pedagógica por parte dos professores, que tendem a assumir as competências como objetivos de ensino subordinados aos conteúdos, situação esta que contraria a proposição dos PCNs. Contudo, salienta-se que, esta situação explicita o processo de renormalização das normas antecedentes pelos professores que reescrevem em sua atividade de ensino, a forma de trabalho fincada nas suas experiências e formação.

Na análise das competências apresentadas nos PCNs, é possível apreender a valorização do processo em detrimento do conteúdo, ou seja, tem-se por finalidade o “*saber fazer*”, como salientado. Ainda é possível identificar que as competências representam expectativas de atitudes e comportamentos esperados dos alunos que devem ser expressos nos vários espaços de relação do sujeito, dentre eles, fundamentalmente o do trabalho. Segundo RAMOS, “a validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua validade ou por sua utilidade. Predomina então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento”³⁹. O conhecimento é tido como móvel auxiliar na construção das competências e habilidades e estas permitiriam a melhor adaptação do sujeito ao meio social e produtivo e à instabilidade que o configura. Perde-se de vista o valor do conhecimento como patrimônio cultural que pode contribuir com a constituição da experiência formativa, do processo de ressignificação da própria experiência, ou seja, de

que permita ao professor um tempo maior de dedicação a uma determinada escola, para que ele possa criar vínculos e acompanhar o trabalho aí desenvolvido.

³⁹ Ibidem, p. 59.

um conteúdo mais elaborado, para a análise e compreensão da sua condição existencial. Nessa proposta de formação presente nos PCNs, segundo RAMOS:

O caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Essa concepção de conhecimento, às vezes chamada de epistemologia experiencial ou epistemologia socialmente construtivista é, na verdade, uma epistemologia *adaptativa*, visto que seu fundamento axiológico vincula-se a essa função.⁴⁰

É esse “caráter experiencial” de uma “epistemologia adaptativa” que norteia a adaptação ao trabalho e às exigências do seu novo modelo de organização. Como já ressaltado nos capítulos anteriores, a noção competência configura uma proposta de formação que visa adaptar o sujeito à instabilidade do meio, “a função educativa começa a ser marcada [...] por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade”⁴¹. A noção competência se apresenta relacionada à capacidade, ao desempenho do sujeito na resolução de uma determinada situação problema. Portanto, ela se manifesta na prática social. Segundo PERRENOUD⁴², a competência se materializa na capacidade de mobilização, na sinergia que se estabelece a partir do patrimônio do sujeito ela é um *saber fazer*. Sob essa orientação a organização do trabalho de formação a ser desenvolvido na escola deve sofrer profundas alterações. De acordo com o autor:

A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada num postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas.⁴³

Essa forma de pensar a organização do ensino está presente, como já apontado no texto, nos PCNs do ensino médio. Nele há a preocupação em desenvolver nos alunos as

⁴⁰ Ibidem, p. 59.

⁴¹ RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2001, p. 131.

⁴² Como já indicado nos reportamos a definição de competência apresentada por esse autor em função da similitude dessa noção com a noção de competência nos PCNs, visto esse não apresenta explicitamente uma definição para a noção.

⁴³ Ibidem, p. 54.

competências gerais e, isso se daria por meio do treinamento através de situações problemas. Essa forma de organização do trabalho pedagógico é assumida no discurso oficial como a mais adequada no atual estágio de desenvolvimento produtivo e tecnológico considerando que ela propiciaria o desenvolvimento no sujeito das condições necessárias para sua adaptação ao meio produtivo, ele treinaria suas competências e habilidades para execução de diferentes ações. Segundo LOPES, a forma assumida pelos PCNs na organização da proposta pedagógica é a integração, esta,

contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado. [...] Como princípio integrador, são escolhidas as tecnologias e toda proposta curricular tem por eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.⁴⁴

A integração é nos PCNs, a dimensão que deve, através de alguns conceitos pedagógicos, garantir uma forma de trabalho que viabilize um tipo de formação adequado ao atual estágio de desenvolvimento capitalista e à necessidade de acesso à informação. Essa integração é proposta a partir do trabalho com as ‘novas tecnologias’ introduzidas em todas as áreas de conhecimentos e, também pelos eixos: interdisciplinaridade e contextualização. Procura-se, assim, garantir no nível do discurso a relação teoria e prática através de um trabalho metodologicamente diferenciado. Como na perspectiva presente nos PCNs, a formação deve garantir a atualidade do conhecimento e da informação, prioriza-se o processo ou método de trabalho em detrimento do conteúdo, pois, parte-se da constatação da provisoriedade e rápida substituição das informações. Segundo LOPES:

Os PCNEM não apresentam discussões e análises de conteúdos mais amplas, focalizando especialmente a organização em detrimento da seleção curricular. Com isso, 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 das competências e habilidades previstas. [...] Por outro lado, há o risco efetivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, mas também dos saberes cotidianos e populares, em favor

⁴⁴ LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** www.senac.br , 18/05/02, p. 5.

do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.⁴⁵

A análise desenvolvida por LOPES em relação a proposta curricular dos PCNs do Ensino Médio ressalta, como vimos apontando, o entendimento de que através da mudança na organização pedagógica se provocaria uma transformação expressiva na atividade real de formação, desenvolvida pelos profissionais de ensino, que adequariam essa formação às exigências do novo modelo de organização do trabalho. Essa mudança se materializa nos PCNs em sua proposta de formação por competências e habilidades e na integração do trabalho de ensino, a partir dos eixos da interdisciplinaridade e da contextualização. Há o privilegiamento daquele “saber técnico”, entendido como aquele estritamente das prescrições ou das normas antecedentes com vistas a “performance” do sujeito eficiente, nos moldes da exigência da racionalidade econômica. A importância da formação cultural, do acesso ao conhecimento historicamente construído fica obnubilado devido a esta exigência a qual converge com a formação calcada na semicultura e na semiformação, centradas em torno da adaptação. Assim, a formação se realizaria mediante o conjunto de competências prescritas. Não se pretende promover com essa proposta a alteração de valores ou o questionamento das condições objetivas da sociedade. A “pedagogia das competências” é, de acordo com DUARTE, “integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, [...] pedagogias do ‘aprender a aprender’”.⁴⁶ DUARTE aponta quatro posicionamentos valorativos que caracterizam a pedagogia das competências: o primeiro é a valorização extremada daquilo que o aluno aprende por si mesmo em detrimento daquilo que ele pode aprender através da transmissão por outras pessoas, há uma desconsideração da possibilidade de aprendizagem com o outro que em tese possua maior elaboração ou sistematização numa determinada área ou assunto; segundo, o processo ou método de aprendizagem é considerado mais importante que o conteúdo, que o conhecimento. A nosso ver, o valor dado ao procedimento se ancora na idéia do treinamento; terceiro, a atividade

⁴⁵ Op.cit., p. 6 e 7.

⁴⁶ DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas / SP: Autores Associados, 2003, p.5.

só é verdadeiramente educativa quando dirigida e impulsionada pelo interesse da criança; quarto, a função da educação dever ser preparar os alunos para acompanhar o processo de acelerada mudança social.

O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.⁴⁷

Nesse sentido, a “pedagogia das competências”, que para esse autor é também pedagogia do “aprender a aprender” é, a nosso ver também a do “saber fazer” e, o que dela resulta, vale dizer, a adaptação à esfera produtiva, ao seu modelo de organização do trabalho e as exigências econômicas e políticas. Ela tem caráter não somente coercitivo, mas de interdição ao acesso em toda a sua complexidade ao Registro I ou Ingrediente I nas palavras de SCHWARTZ ou ao patrimônio / tradição cultural, conforme ADORNO ou, ainda a cultura, de acordo com FREUD. A interdição à cultura em sua complexidade na formação do sujeito/aluno, aprendiz, se funda, por sua vez, numa visão e representação do homem, do ser vivo humano – do sujeito – que no ato da formação, da aprendizagem suspende o uso de si por si mesmo e, por conseguinte, as suas capacidades de julgar, interpretar, pensar e experienciar a sua competência humana industriosa. Para essa pedagogia, o sujeito se relacionaria *stricto sensu* com “os conteúdos que permitem a formação das competências e habilidades previstas” e, a partir delas, se situaria na VIDA – nas mais diversas situações e, aí as do trabalho e da escola – repetindo: “É isso seu julgamento”, porque a sua formação é permeada pela semicultura / semiformação, cujos resultados ou efeitos seriam, de imediato, a sua adaptação econômica, política e social. Nessa proposta, minimiza-se a importância da constituição de uma tradição cultural e da experiência formativa, enquanto tempo para deter-se sobre os conhecimentos e significá-los. Valoriza-se a “criatividade” e a “capacidade” de apreender as novas técnicas e informações cujo acesso as mesmas é tido como móvel de integração e de adaptação. Esse projeto de roupagem *inovadora* pode conduzir a semicultura / semiformação, como já indicado. Segundo ADORNO:

⁴⁷ DUARTE, *ibidem*, p. 11.

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições. [...] Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos.⁴⁸

Nessa afirmação do autor, uma das características imprescindíveis do processo de formação é a continuidade, sendo entendida como capacidade de permanentemente ressignificar os conhecimentos ou o entendimento, a partir de um patrimônio cultural constituído e em construção. Há nesse movimento a valorização da memória como recurso indispensável para a formação. Ela garante a continuidade pois mantém presente, vivo, o patrimônio cultural. Este patrimônio e o conhecimento elaborado são, conforme ADORNO, a matéria da qual se deve nutrir o processo de formação. Esta matéria garante a experiência formativa nesse processo. A formação integral, segundo ressaltamos, na primeira parte do capítulo, se constrói da tensão entre a adaptação e autonomia, que são as duas faces da formação cultural analisadas por ADORNO, que são assim expressas: autonomia como independência intelectual, capacidade de auto-determinação e crítica consciente dos condicionamentos da atividade, resultado de um processo de esclarecimento e a adaptação, compreendida como a capacidade de interação produtiva com o meio e acompanhamento do desenvolvimento técnico-científico. Para ADORNO, a formação deve se compor pela tensão entre essas duas dimensões e não pelo privilegiamento de uma delas, sob pena de interditar o processo de formação.

O objetivo formativo presente nos PCNs não consideram essa perspectiva de formação integral e exclui um dos pólos, a autonomia, esgotando-se na necessidade de adaptação, enfraquecendo o potencial da formação cultural não criando na escola um espaço de resistência. Entendemos como MAAR, na citação apresentada no segundo capítulo e aqui reconsiderada, que é “preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no

⁴⁸ ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. In: **Educação & sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro/96, p.402.

aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”⁴⁹. Para ADORNO na semiformação,

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “*É isso*” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos.⁵⁰

A escola como espaço de formação cultural, de acesso ao conhecimento histórica e culturalmente construído, propiciando-se aí experiências formativas, permitiria a constituição nesse espaço, pelos profissionais do ensino e pelos alunos, da atividade de resistência, de patrimônios culturais investidos na ressignificação da experiência de cada um desses sujeitos, no encontro entre conhecimento e experiência, conforme palavras de ROSA. Entendemos que na proposta de formação dos PCNs, em função da finalidade por ele assumida, a saber, a da adaptação mediante as noções que orientam a organização curricular, nesse particular as competências e habilidades, a experiência formativa como nós a entendemos, que é a da cultura no sentido adorniano, não se consolida.

⁴⁹Op.Cit., p.25.

⁵⁰ Ibidem, p.406.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo orientador desse trabalho de dissertação foi a análise do conceito Trabalho e da noção Competência presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicados pelo Ministério da Educação em 1999. Estabelecemos como hipótese de nosso trabalho a existência de uma estreita vinculação entre os objetivos estabelecidos para a educação escolar desse documento e determinada visão de formação. Essa vinculação compreende a escola como espaço de capacitação para o atendimento das necessidades manifestas no espaço econômico-produtivo e para o ajustamento aos avanços tecnológicos, manifestando, assim, uma extremada valorização da finalidade de adaptação.

A categoria trabalho que tem lugar nos PCNs, que orienta a formação básica para o trabalho, funda-se na definição do trabalho como execução. Mediante essa definição e, por conseguinte, compreensão do trabalho, prescrevem-se as características que devem ser construídas e desenvolvidas pelos alunos na sua atividade formativa, as quais são orientadas pelo novo modelo de organização do trabalho. Mas nessa perspectiva o conhecimento assume uma função estritamente instrumental pois é prescrito e proposto uma formação que vá no sentido de atender e observar as exigências desse novo modelo, pelos quais os trabalhadores no uso de si por si mesmo e no uso que dele é feito no trabalho, deva realizá-las nas atividades de trabalho real. Estabelece-se uma tentativa de adaptação do sujeito, do aluno, a suas exigências no decorrer da formação básica, tendo em vista que, nessas atividades ele efetive a densificação da dimensão gestonária do trabalho, naqueles usos de acordo com ROSA¹. A autonomia intelectual, a criatividade, o acesso aos conhecimentos, ao Registro I ou ingrediente I, ficam subsumidos e obnubilados sob essa perspectiva e finalidade.

¹ ROSA, Maria Inês. **Usos de Si e testemunhos de trabalhadores. Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva.** São Paulo : Letras & Letras, 2004. Capítulo 5.

Essas características são materializadas nos PCNs ao se adotar as competências e habilidades como noções orientadoras do processo formativo. As competências e habilidades assumem o conhecimento como instrumento para sua efetivação, assim, o processo de formação, orientado por essas noções, transmuta-se em treinamento, tendo em vista a finalidade de adaptação. Segundo PUCCI, “na adaptação predomina o esquema da dominação progressiva, a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza, autolimitação de suas potencialidades”². Chama-nos a atenção que os valores da organização social capitalista e seu novo modelo de organização do trabalho estabeleceram-se como uma “entidade onipresente” e doadora de sentidos e como referência única para a organização das propostas formativas. Entendemos que essa forma de conduzir e estabelecer os objetivos do processo formativo, ou seja, atrelado única e exclusivamente à necessidade de adaptação ao contexto produtivo e às suas normas antecedentes de trabalho, interdita a possibilidade de construção e de experiência da formação cultural integral: “o processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação. Se se desenvolve unilateralmente o momento da adaptação, como na semicultura, falta-lhe seu princípio propulsor, o momento emancipador”³.

Assim, a proposta pedagógica dos PCNs, que assume como duas de suas referências básicas a formação básica para o trabalho e a formação por competências calcadas na finalidade da adaptação, apresenta alguns problemas em relação à possibilidade de efetivação de uma proposta de formação ancorada na idéia de formação cultural integral, que se manifesta no desenvolvimento da experiência formativa, conforme ADORNO. Um primeiro problema diz respeito à finalidade assumida pela proposta que, repetidas vezes, faz menção a necessária e estrita adaptação do aluno ao mercado de trabalho, limitando sua formação ao desenvolvimento de recursos ou instrumentos para o ajustamento à temporalidade econômica capitalista, transformando o processo formativo em treinamento de competências e habilidades. Um segundo problema diz respeito a orientação assumida em relação ao processo de formação, a saber, ela consiste estritamente em competências e

² PUCCI, Bruno. **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação**. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; OLIVEIRA, Newton-Ramos de; PUCCI, Bruno. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica*. Petrópolis RJ: São Carlos SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997, p. 91.

habilidades contabilizadas em torno do “aprender a aprender” cujo entendimento da noção competência não é esclarecido no documento dos PCNs, em seu texto. E esvaziando, assim, a problematização dessa noção ao mesmo tempo em que se desconsidera a complexidade da competência humana industriosa e a especificidade do trabalho escolar.

Assim, entendemos que o trabalho realizado pelos profissionais do ensino e pelos alunos no espaço escolar deveria ser a busca permanente de instauração da experiência formativa como atividade indispensável para o desenvolvimento, ampliação e refinamento por meio do conhecimento elaborado, sistematizado e da formação cultural, dos patrimônios e das experiências dos sujeitos. Retomando a citação de ADORNO, concordamos com este autor que “a educação, [...] por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”⁴.

³ Ibidem, p. 97.

⁴ ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995, p. 144.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. In: **Educação & Sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro, 1996.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociología**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Cultrix, S.d.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3.ed. São Paulo: BomTempo, 2000.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educacion y Políticas Sociales. **Prioridades y Estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial**. Mayo de 1995.

BERMAM, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério Da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.**Relatoria: Guiomar Namo de Melo. Aprovado em 01/08/98.

BRASIL, Ministério Da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução 03/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.** Aprovado em 26/06/98.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina.** Trad. Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo : Editora 34, 1996.

CALDAS AULETE. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.** Vol. I, 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Delta SA, 1984.

CANGUILHEM, George. Meios e Normas do Homem no Trabalho. **Pro-posições**, vol. 12, nº 2-3 (35-36), jul.-nov., 2001

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à Competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador dos novos conceitos em educação.** Tese de Doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** 3.ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação & Trabalho & Competência: questões atuais.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 1998.

DOSSIÊ “Adorno e a Educação”. **Educação & Sociedade**, n. 83, volume 24, Agosto 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas SP: Autores Associados, 2003.

DURRIVE, Luis. Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. **Proposições**, vol. 13 nº 3 (39), set./dez., 2002.

FERRETI, Celso. Et.al. (orgs) **Trabalho Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo : Xamã, 1999.

FONSECA, Marília. IN:TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: Ontem e hoje.** São Paulo : Brasiliense, 1986.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão.** Trad. José Octávio da Aguiar Abreu. Rio de Janeiro : Imago Ed., 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília : MEC, SEMTEC, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro : Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. Texto apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED.

LDB, Art. 35. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. www.senac.br 18/05/02.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, setembro/2002.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. In: **Pro-posições.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/ SP, v.1, n.1, mar. 1990

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos de neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso. Et.al. (orgs) **Trabalho Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo : Xamã, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bueno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da educação. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **A educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP : Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP : EDUFISCAR, 1994.

_____. (Org.) **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2001.

_____. Os limites da Noção de Competência sob a perspectiva da Formação Humana. **Movimento**, Niterói, n.4, p.47-64, set.2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe. Campinas SP : Papirus, 1997.

ROSA, Maria Inês. **Trabalho, Subjetividade e Poder**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. Do governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. In: **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, setembro/98.

_____. Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debates/ confrontos de valores. **Pro-posições** – vol. nº 5 (32) julho, 2000.

_____. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores (com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva)** 1.ed. São Paulo : Letras & Letras, 2004.

_____. Uso de Si e Densificação do Trabalho. Trabalho apresentado na 2ª Jornada Pluridisciplinar de Situações de Trabalho. UFMT, Cuiabá, 4-5/09/2003.

SAVIANI, Dermeval. A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP : autores Associados, 1997.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**. Vol. nº 5 (32), julho, 2000.

_____. Trabalho e Educação. **Revista Presença Pedagógica**, vol. 7, nº 38, 2001.

_____. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 65, dezembro, 1998.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso João et.al. orgs. **Trabalho, Formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo : Xamã, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas SP : Autores Associados, 1999.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **A educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos SP : Universidade Federal de São Carlos, 1997.